



Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
Faculdade de Ciências, Educação e Saúde - FACES
Curso de Psicologia

ERICA ANDRADE PRIETO

GÊNERO E SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

BRASÍLIA

2014

ERICA ANDRADE PRIETO

GÊNERO E SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Monografia apresentada à
Faculdade de Psicologia do Centro
Universitário de Brasília –
UniCeub – como requisito à
conclusão do curso de Psicologia.
Professor-orientador: José Bizerril
Neto.

BRASÍLIA

2014

ERICA ANDRADE PRIETO

GÊNERO E SUBJETIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Monografia apresentada à
Faculdade de Psicologia do Centro
Universitário de Brasília –
UniCeub – como requisito à
conclusão do curso de Psicologia.
Professor-orientador: José Bizerril
Neto.

Brasília, dezembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

PROFESSOR DR. JOSÉ BIZERRIL NETO.

ORIENTADOR

PROFESSORA DRA. ANA FLÁVIA DO AMARAL MADUREIRA.

PROFESSOR DR. FERNANDO LUIS GONZÁLEZ REY.

*Dedico esse trabalho ao meu pai,
Florentino Prieto Graña, a minha avó Edméa
Moura e aos meus tios Frederico Moura de
Andrade e Humberto Rodrigues de Andrade
Neto (“in memoriam”).*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus familiares presentes e aos que se foram. Agradeço à minha mãe, meu irmão, a minha sobrinha Olívia e a minha cunhada pelo apoio e força que me ofereceram. Agradeço em especial ao meu companheiro Fábio, que, além de sua ajuda e do seu apoio, sua compreensão e paciência foram fatores decisivos para que concluísse esse trabalho. E agradeço também ao meu sogro que contribuiu de forma participativa com a minha formação.

Agradeço as minhas colegas Josiele Moreira, Raquel Costa, Taíssa Azevedo e Patrícia Zolet, minhas companheiras fiéis nessa etapa da vida e que, graças a essa faculdade, ganhei quatro verdadeiras amigas.

Agradeço aos professores Alexandre Russo, Alejandro Olivieri, Carlos Alberto Resende, Ciomara Schneider, Fabiana Queiroga, Frederico Abreu, Kleuton Izidio, Luciana Campolina, Morgana Queiroz, Maria do Carmo, Rogério Lopes e Otávio Abreu, por serem profissionais tão competentes que contribuíram de forma significativa para minha formação. Obrigada pelo incentivo, apoio e todo acolhimento que recebi, em especial do professor Otávio Abreu que demonstrou ser um profissional generoso ao me aceitar em seu grupo de estudo, permitindo o meu aprofundamento no estudo da abordagem que me identifico.

Em especial, agradeço ao professor Fernando Luis González Rey, que não só me instigou a pesquisar questões relacionadas ao contexto escolar, mas que me fez descobrir meu interesse pela Psicologia Escolar. Além disso, me abriu as portas para participar do seu grupo de estudo na UNB, ainda que fosse uma aluna de graduação. Um **sujeito** que, com sua força, determinação e carisma, me fez acreditar em mim e nas minhas possibilidades como sujeito (a) do meu próprio processo de aprendizagem.

Agradeço à professora Ana Flávia do Amaral Madureira por ter me supervisionado. São inspiradoras não só sua dedicação e capacidade de transmitir conhecimento, mas principalmente seu modo afetuoso e compreensivo de ser. A forma como realiza seu trabalho como professora é realmente um estímulo para seguir adiante.

Em especial, gostaria de agradecer ao meu orientador Professor-Doutor José Bizerril Neto que, com seu olhar aguçado e crítico, co-construiu este trabalho comigo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: PRÁTICAS ESCOLARES E DIFERENÇAS DE GÊNERO	11
CAPÍTULO 2- FEMINISMO E GÊNERO - CONCEITO DE GÊNERO NA TEORIA FEMINISTA.	19
CAPÍTULO 3 - A ESCOLA E SUA DIMENSÃO SUBJETIVA: O ESPAÇO DA SALA DE AULA COMO UM LUGAR DE DESENVOLVIMENTO DE CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS.....	25
3.1- A Teoria da subjetividade segundo González Rey	27
CAPÍTULO 4 - EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA	31
Instrumentos.....	32
Sistemas conversacionais	33
Complemento de frases	33
Observações.....	33
Elaboração de desenhos.....	34
Sujeitos.....	34
Construção do cenário de pesquisa	34
Local de pesquisa	35
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO.....	36
ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICE A	65
APÊNDICE B	66

RESUMO

Este trabalho investigou as relações de gênero no contexto escolar com o objetivo de compreender de que maneira o espaço escolar intervém na identidade de gênero do/a aluno/a, contribuindo ou não para a manutenção das hierarquias de gênero. Com base no conceito de gênero na concepção da teoria feminista desenvolvida por Joan Scott (1995), dentro de uma perspectiva analítica em contraposição a uma abordagem meramente descritiva. Articula-se essa ideia ao referencial teórico da teoria da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005, 2007), a partir de uma perspectiva histórico-cultural, apoiada na Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005). A pesquisa foi realizada com alunos e alunas de uma escola pública do DF. Envolveu dinâmicas conversacionais, complemento de frases e a realização de desenhos. A construção da informação realizada no curso da pesquisa indicou que a escola participa nos processos de reprodução do modelo binário de gênero, visto que as questões de gênero não são abordadas dentro desse espaço e a reprodução desse modelo acaba ocorrendo, na maioria das vezes, de forma natural, embora alguns alunos/as tenham produzido, a partir de suas vivências pessoais, novos sentidos subjetivos em relação ao ser menina/o. O estudo também indicou a necessidade de se trabalhar questões de gênero dentro do ambiente escolar com os diferentes atores que participam desse contexto, dada a influência que a escola exerce na construção dos gêneros. Destaca-se também a necessidade de realização de novas pesquisas acerca dessa temática.

Palavras-Chave: subjetividade. gênero. escola.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigou as relações de gênero no contexto escolar para compreender de que forma a escola participa da construção social dos gêneros e da reprodução dos estereótipos de gênero. Assim, pretende-se compreender de que maneira o espaço escolar intervém na identidade de gênero do/a aluno/a, contribuindo ou não para a manutenção das hierarquias de gênero. Parte-se do conceito de gênero na concepção da teoria crítica feminista, desenvolvido por Joan Scott (1995), dentro de uma perspectiva analítica em contraposição a uma abordagem meramente descritiva. Sua conceitualização permite superar a mera descrição dos conceitos de gêneros e parte para uma análise da construção desse conceito. Articulam-se essas ideias a uma perspectiva da psicologia histórico-cultural sensível ao tema da subjetividade.

A partir da concepção de subjetividade desenvolvida por González Rey, entendida como sendo: “[...] um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação” (2005, p.19). Nesta perspectiva, a subjetividade fica entendida como um complexo sistema dinâmico e em permanente processo do qual fazem parte as emoções e os processos simbólicos. O autor ressalta o caráter dialético da relação entre eles, definindo, como sentido subjetivo essa relação entre as emoções e os processos simbólicos, em que um elemento aparece associado ao outro sem ser sua causa (GONZÁLEZ REY, 2005).

Nesse sentido a ausência de uma representação sobre a subjetividade, seja na escola ou na sociedade de forma geral, fez com que as escolas tenham ignorado as dimensões subjetivas que estão envolvidas nos diferentes processos que ocorrem no âmbito escolar. Dessa forma, acabou ignorando o caráter gerador das emoções envolvidas nos diferentes processos que ocorrem nesse espaço (GONZÁLEZ REY, 2012, 2008). Essa pesquisa parte do pressuposto de que o trabalho pedagógico é caracterizado por ser relacional, em que os/as alunos/as e professores/as compartilham experiências. Assim, sua base é marcada por relações perpassadas por emoções de ambos os atores envolvidos nesse contexto, que podem vir a propiciar o desenvolvimento do/a aluno/a. Por isso, considerar as dimensões subjetivas dentro desse espaço abre caminho para compreender a construção do gênero no contexto escolar, considerando o caráter relacional da categoria gênero.

Com relação à relevância de se estudar o/no espaço escolar, ressalta-se que na nossa sociedade a educação escolar tornou-se obrigatória. A partir da escolarização compulsória, as crianças devem estar matriculadas e cursar o ciclo correspondente, ou seja, a educação formal

é uma obrigação, já que o inciso I do Art. 208 da Constituição Federal estabelece a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica às crianças e adolescentes. Além disso, em nossa cultura, a escola é um dos primeiros lugares de socialização das crianças, destacando-se a importância de realizar estudos sobre gênero dentro do espaço que obrigatoriamente a criança passa a ocupar. Considerando, ainda, gênero uma categoria socialmente construída e a escola um espaço social obrigatório, torna-se relevante estudar as relações de gênero nesse espaço em que a criança se desenvolve. Além disso, diferentemente das sociedades rurais, as sociedades urbanas compreendem a escola como espaço preparatório para vida das crianças (TEDRUS, 1998).

A despeito disso, do ponto de vista da produção de sentido subjetivo do/a aluno/a em relação à escola, esse espaço pode representar para a criança um espaço motivador e acolhedor que a estimula, mas, por outro lado, pode representar um espaço vazio, sem sentido, e até mesmo tornar-se detestado pela criança. O espaço da sala de aula se torna, assim, lugar de desenvolvimento de configurações subjetivas associadas ao desenvolvimento integral do aluno/a e não somente restrito ao âmbito escolar (GONZÁLEZ REY, 2012, 2008).

Com relação especificamente ao tema desta pesquisa, diversos estudos apontam a influência da escola na manutenção e reprodução do esquema binário de gênero. A escola assim como outras instituições das quais a criança participa, é perpassada por diferenças de classe, etnia e gênero, diferenças essas que estão na base da construção de um modelo que aprendemos e que “naturalmente” incorporamos como nosso (LOURO, 1997; CARVALHO, 1999; SUBIRATS, 1986; ALVARENGA, 2007; VIANNA, 1997).

Isso porque, a escola fornece mais do que meros modelos de comportamento, pois também determina expectativas sobre as sensibilidades, às habilidades intelectuais e os modos de relação social. Desse modo, através de suas práticas, determina quais são desejáveis para cada gênero e quais devem ser evitados de forma a não fugir a esses padrões. Cabe destacar, ainda, que cada cultura determina os tipos de comportamento que são adequados para as meninas e para os meninos, fato que, além de revelar uma multiplicidade de formas de ser masculino e feminino, reflete também a característica de uma classificação cultural dos gêneros, de modo que utiliza a categoria gênero para organizar nossa forma de pensar sobre como ser homem ou mulher em nossa sociedade (ALBERNAZ; LONGHI, 2009).

Dessa forma, a escola pode ser um ambiente propício para essa ruptura, já que as famílias muitas vezes reproduzem de forma inconsciente o modelo patriarcal, enraizado em nossa sociedade, que acabamos naturalizando, sem com isso perceber que se trata de uma construção histórico-cultural (ALBERNAZ; LONGUI, 2009). Diante disso, pode-se pensar

em políticas públicas aplicadas no contexto escolar para desconstruir a desigualdade de gêneros, já que se trata de algo que pode ser questionado e modificado. Cabe à escola participar dessa desconstrução para rechaçar a ideia de que as diferenças entre os gêneros sejam sinônimo de diferenças valorativas entre as pessoas, desconstruindo esse esquema binário para alcançar uma real equidade de gênero.

Portanto, a escola, sendo um lugar onde se manifestam claramente as diferenças de entre meninos e meninas, pode se tornar um espaço propício para pensar acerca desses estereótipos de gênero e construir a igualdade de gênero. Connell, ao enfatizar a construção social das características sexuais, afirma que: “[...] no gênero a prática social se dirige aos corpos” (1995, p.189 *apud* LOURO, 1997, p.22). Dessa forma a escola como espaço socializador deve ter entre seus objetivos desmistificar as questões atribuídas ao gênero, a partir da institucionalização de novas práticas.

Além disso, a psicologia, como ciência que estuda e se interessa pelas questões do desenvolvimento humano e da subjetividade, pode contribuir com seus conhecimentos teóricos e práticos, para uma melhor atuação dos profissionais que atuam no contexto escolar. Para tanto, a psicologia deve integrar, em suas reflexões e práticas, uma teorização politicamente relevante em relação ao gênero. Assim, poderá aportar contribuições para as questões de gênero no ambiente escolar, compreendendo de que modo a escola participa na construção da identidade de gênero dos seus alunos e alunas e na reprodução dos estereótipos de gênero.

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como ocorrem as construções das relações de gênero no ambiente escolar.

Além disso, como objetivos específicos, buscou gerar inteligibilidade aos diferentes processos envolvidos na produção e/ou reprodução das diferenças de gênero no espaço escolar, considerando alguns dos atores envolvidos nesse contexto: professores/as, alunos/as e demais profissionais que trabalham na escola. Também buscou compreender os processos implicados nas diferentes produções de sentidos subjetivos associados às questões de gênero dentro do espaço escolar.

CAPÍTULO 1. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: Práticas escolares e diferenças de gênero

A instituição escolar assumiu a responsabilidade pela transmissão de conhecimento e instrução das crianças e, para isso, se incumbiu de separá-las dos adultos, criando para elas um espaço diferenciado e privilegiado para a educação formal. Além disso, como espaço social, a instituição escolar segue sua própria lógica pautada em suas regras, normas e valores. Assim, de certa forma, acaba por determinar as relações sociais que ocorrem dentro desse espaço (CAMPOLINA; MARTÍNEZ, 2011).

Segundo Carvalho (2004), a educação, como sinônimo de escola, é um fenômeno histórico que se tornou predominante nas sociedades modernas e democráticas a partir da escolarização compulsória no final do século XIX, com a organização específica que conhecemos atualmente em nossas escolas, dividida em: o currículo seriado, diplomas, professores/as, as provas, e os níveis. Porém, atualmente seu papel passou a ser cada vez mais questionado, principalmente no que tange a sua eficácia. Nesse sentido, algumas autoras, como Campolina e Martínez, entendem que essa instituição não tem se demonstrado capaz de promover o desenvolvimento da aprendizagem e formação ética, ainda que tenha se tornado obrigatória no final do séc. XIX, e passou a ser considerada o modo de educação predominante nas sociedades modernas. Segundo Campolina e Martínez (2011, p. 32):

No mundo atual, não escolhemos previamente o caminho da escolarização; ele já está colocado para nós e, desse modo, passamos a fazer parte do sistema escolar quando crianças e, assim, nos tornamos adolescentes e adultos de uma sociedade escolarizada. A presença da escola quase nunca é recusada e a opção pela não escolarização é referenciada em relação à falta da educação e não em relação à legitimidade da própria escolha.

Segundo Candau (2013), a problemática da educação está na ordem do dia. Essa autora trata uma série de questões que vão desde a qualidade da escola até questionamentos sobre sua função social. Ao tratar da escola e do seu caráter homogeneizador, a autora salienta a relação entre educação e cultura, considerando que não existe uma prática pedagógica que esteja desvinculada de sua cultura. Assim, a autora afirma que essa relação intrínseca entre cultura e educação, não tem sido considerada em muitos momentos históricos, incluindo o momento atual, já que há um descompasso entre o nosso modelo de educação e os novos tempos. Ainda segundo Veiga Neto (2003, p.110 *apud* CANDAU, 2013, p.16):

Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade. [...] A educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. [...] Mas o mundo mudou e continua mudando rapidamente sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças.

Ainda, segundo Carvalho (2013), como consequência desse descompasso, desatualização da escola e falta de clareza em relação aos objetivos curriculares e as formas de avaliação, abre-se espaço para que os professores e professoras preencham essas lacunas e imprimam valores pessoais, que muitas vezes exprimem preconceitos presentes no senso comum, tais como de classe, gênero, raça e religião.

Para Bourdieu e Passeron (1977, *apud* CARVALHO, 2004) – em sua teoria crítica a respeito do sistema de ensino e seu papel como reprodutor de desigualdades de gênero, classe social, e raça – a escola é quem determina valor ao capital cultural que os alunos/alunas trazem. Capital este que é fruto de suas interações sociais em outros espaços sociais, dentre os quais a família. É a escola que transforma esse conhecimento em credenciais valorizadas ou não. Nesse sentido, a ideia de fracasso escolar é intrínseca ao próprio modelo de ensino tradicional das nossas escolas, já que toma para si um modelo único de cultura ideal, do qual nem todos/as alunos/as têm oportunidade de participar. A escola, assim como outras instituições, realiza uma pedagogia que reafirma identidades e práticas hegemônicas, ao mesmo tempo em que subordina e recusa aquelas que divergem do modelo que ela adota como norma (LOURO, 2000).

Nesse sentido, a escola, sendo uma instituição histórica e culturalmente instituída, forma hábitos e valores socialmente legitimados, capazes de criar estratégias de relação e de poder intrínsecas a sua própria organização. Essa gama de hábitos e valores forma o que se poderia chamar de cultura escolar (BOTO, 2003 *apud* CAMPOLINA; MARTÍNEZ, 2011), que tem a produção e reprodução de saberes e valores como parte dela, criando um caráter padronizador, homogeneizador e monológico das práticas escolares, o que é criticado e denunciado por diversos autores e autoras (CANDAU, 2013; LOURO, 1997).

A escola, através de suas práticas, parece reafirmar as diferenças de gênero, fortalecendo uma relação baseada em uma hierarquia em que o masculino é ratificado como o universal (SUBIRATS, 1986; ALVARENGA, 2007). Pode-se perceber que até a linguagem utilizada nas escolas e em vários outros espaços sociais ao se dirigir aos/as alunos/as de ambos os gêneros quase sempre se dá no masculino universal, como, por exemplo, a utilização da palavra “aluno”. O próprio conhecimento que se pretende transmitir tem caráter masculino, pois praticamente tudo que é ensinado tem produção atribuída aos homens,

cientistas. E o conhecimento sobre o ser humano trata do Homem (*sic*). Assim, seria interessante compreender de que forma a masculinização do conhecimento ocorre para produzir questionamentos dentro das escolas que ajudem a romper com essa hierarquia naturalizada dos gêneros.

Ainda que se trate de um fenômeno mundial, esse modo de atuação escolar em nosso país remonta às origens coloniais do Brasil. Isso porque desde os primórdios com os jesuítas, tanto a escola como o conhecimento constituíram-se como sendo masculinos. Somente na segunda metade do século XIX ocorreu uma feminização da profissão, porém o conhecimento continuou sendo masculino (LOURO, 1997).

Como destaca Louro (1997, 2003), desde seus primórdios, a escola se caracterizou por exercer uma ação distintiva, isso porque, por meio de suas práticas e ensinamentos, começou a separar aqueles que estavam dentro dela daqueles que, por algum motivo, permaneciam fora. Uma vez dentro, também se encarregou de separá-los segundo outras categorias, como idade, série e gênero. Por isso, longe de ser um espaço neutro, a escola acaba por excluir quando classifica e separa seus alunos/as, seja por qual critério for.

Esse modelo educacional imprimia no modo de ser dos/as alunos/as, marcas que permitiam identificar seu passo pela instituição escolar, por exemplo, a forma como determinada moça se comportava sinalizava que era normalista, confirmando que havia frequentado a escola normal. Segundo Louro (1997, p.62):

As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. Por vezes isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia – a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar – dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário.

Ou seja, diferentes concepções e crenças eram ensinadas pela escola através de suas práticas e incorporadas, quase que naturalmente, pelos alunos e alunas sem, com isso, perceber que eram forjadas pelo modelo educacional. O próprio ambiente escolar com seus diferentes espaços determina as expectativas de comportamento e capacidades dos seus/suas alunos/as, que pode ser limitado até mesmo pelas atividades que devem realizar. Um exemplo seria quando a escola propõe atividades distintas para os meninos e para as meninas, alegando que determinadas atividades necessitam de habilidades específicas que supostamente decorrem do gênero. A própria linguagem utilizada, tanto no contexto escolar quanto na sociedade em geral, que institui o uso do masculino universal, demonstra que serve a um propósito que vai além de um mero instrumento de comunicação, pois está repleta de

propósitos e intencionalidade que produz e fixa diferenças entre os gêneros (LOURO, 1997, 2003).

Os livros didáticos também carregam uma intencionalidade e reproduzem em suas páginas modelos estereotipados da mulher e do homem, que muitas vezes estão longe de representar a pluralidade de formas de se viver e representar ambos os gêneros. Do mesmo modo, alguns livros ainda reproduzem o modelo de família nuclear como típica e única representação de família, desconsiderando vários outros arranjos familiares e sociais. Além disso, vincula estereótipos a determinadas profissões, associando-as de acordo com o gênero, raça, etnia etc. Aquele que não se identifica ou não se enquadra dentro desses modelos acaba por ser considerado como um desviante, ou seja, alguém que foge a regra daquilo que socialmente se considera normal (LOURO, 1997, 2003).

No caso da linguagem, o uso do masculino universal é bem marcante dentro do próprio espaço da escola, onde o masculino prevalece nos documentos oficiais da escola e também na linguagem cotidiana, seja nos murais, nos avisos, etc. Ainda que seja um ambiente em que a maioria das profissionais seja mulheres, o uso do masculino como forma de dirigir-se a ambos os gêneros é o que predomina nas escolas. Segundo Morgade (2000, *apud* ALVARENGA, 2007), “um dos supostos mais fortes que aprendemos e ensinamos na Língua Portuguesa é que as mulheres estão incluídas no genérico masculino, quando, na verdade, o que acontece é que estão ‘subsumidas’ ou ‘invisibilizadas’ ou até excluídas em função dessa linguagem.” (p. 69). Ou seja, a linguagem não é neutra, serve a um propósito e é, acima de tudo, um produto e instrumento cultural.

Não só a linguagem, os livros e as práticas de ensino merecem atenção, já que, segundo Louro (1997), o currículo também é constituído por essas diferenças de gênero, classe e etnia, sendo inclusive produtor dessas diferenças. Além disso, o próprio *currículum* escolar muitas vezes é visto como algo pronto, acabado e inquestionável. Na discussão levantada por Moreira e Candau (2007) ao tratar desse tema, as/os autoras/es trabalharam as questões do poder, do conhecimento, das relações sociais e da identidade, pois definem o *currículum* como: “ [...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (p.18). Isso permite compreender que o *currículum* é uma construção, e, como algo que foi construído, incorpora os valores e as desigualdades presentes em nossa sociedade. Considerando que em nossa sociedade a norma, isto é, aquilo que está em consonância com os padrões culturais hegemônicos, determina que o modelo ideal, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média e cristão, todo aquele/aquela

que foge a esse padrão acaba de certa forma “excluído/da” (LOURO, 2000). Em outros termos, os que fogem ao padrão podem ser incluídos como subalternos. Ao tratar do currículo escolar, Silva (1996, *apud* LOURO, 1997), argumenta que o poder está inscrito no próprio currículo. Isso porque, segundo o autor, a própria seleção daquilo que aparece no currículo e o lugar que o conhecimento ocupa é um reflexo da dominação de um grupo sobre outro, do tipo de conhecimento que impera e dos grupos sociais que são excluídos.

Outro fenômeno que merece destaque, pois também evidenciou a desigualdade entre os gêneros no ambiente escolar, foi a disparidade entre meninos e meninas em relação à entrada na educação formal, denominado de hiato de gênero, em que decorreu uma vantagem considerável da escolarização masculina em detrimento da feminina (BELTRÃO; ALVES, 2009). Atualmente há um fenômeno inverso, também desigual, pois hoje há no Brasil mais meninas do que meninos na escola. Também denominado de hiato de gênero, esse fenômeno explicita a desigualdade entre os níveis de escolaridade entre homens e mulheres, isso porque durante 450 anos esse fenômeno favoreceu os homens. Foi somente na segunda metade do século XX que ocorreu essa inversão e as mulheres ultrapassaram os homens no que se refere a anos médios de escolaridade. Assim, considera-se que mesmo que persistam diferenças sexistas no sistema de ensino brasileiro, o Brasil conseguiu reverter o primeiro hiato de gênero na educação, isto é as dificuldades de acesso à educação por parte das meninas e mulheres. Também cabe ressaltar que, segundo esses autores, a conquista educacional por parte das mulheres não significou igualdade de direitos no mercado laboral e nos salários.

Atualmente essa segunda diferença entre os gêneros persiste, ocorrendo uma grande desigualdade entre os rapazes e as moças no que se refere ao acesso e permanência na escola. Isso porque hoje são os rapazes que menos frequentam o Ensino Médio e apresentam taxas mais altas de analfabetismo total ou funcional (CARVALHO, 2013). Outros marcadores sociais que merecem destaque nestas estatísticas seriam a etnia e a classe social, já que a maioria desses jovens também são negros e pobres.

Carvalho (2001), ao realizar uma pesquisa com os docentes de uma escola pública de ensino fundamental em São Paulo, apontou que as concepções que professores e professoras têm acerca da feminilidade e da masculinidade, influenciam em sua percepção quanto ao desempenho dos seus alunos ou alunas. Isso porque, segundo ela, as concepções e crenças sobre masculinidade e feminilidade dos/das professores/professoras interferem em seu julgamento a respeito do desempenho escolar e dos tipos de comportamento esperados e valorizados para cada gênero. Isto é, as concepções do que é um bom/boa aluno/a estão fortemente relacionadas a questões de gênero.

Nesse sentido, observou-se que aquelas meninas que apresentavam características de feminilidade associados à submissão, a docilidade, a erotização ou sedução foram consideradas pelas professoras como tendo um pior desempenho escolar, demonstrando que quanto mais as meninas se afastavam do modelo de feminilidade valorizado pelas professoras, mais negativamente eram avaliadas. Cabe ressaltar que o padrão de feminilidade adotado pelas professoras se aproxima do modelo dominante entre os setores médios intelectualizados, que priorizam a assertividade, a independência e a criatividade (CARVALHO, 2001). Além disso, quando indagadas sobre a forma como avaliavam seus alunos e suas alunas, as professoras disseram que a avaliação era realizada a partir de uma multiplicidade de instrumentos, e que entre eles estavam: a participação em sala de aula, trabalhos em grupo e individuais e a relação da criança com o cotidiano escolar, que inclui avaliação do dever de casa. Com relação aos cadernos dessas crianças, as diferenças de gênero também são evidenciadas nessa avaliação, pois as professoras associavam a limpeza e organização à feminilidade, ao passo que a sujeira e desorganização a masculinidade e esse pressuposto acaba por influenciar a menção atribuída ao aluno/aluna. Contudo, nesse aspecto o bom desempenho está associado às características ditas femininas.

Vianna (1997), por sua vez, indaga a respeito de como a qualidade da educação pode ser interpretada a partir do referencial de gênero. Segundo ela, a qualidade da educação está marcada pelas identidades de gênero, assim como por outros determinantes, tais como a raça e a idade. Até mesmo a própria representação do magistério como profissão majoritariamente exercida por mulheres é associada a atributos considerados femininos, e as concepções que os professores e as professoras têm a respeito dos significados da feminilidade e da masculinidade. Isso não só interfere na forma como exercem sua profissão, mas também no modo de se relacionar com seus/suas alunos/alunas. A socialização recebida por homens e mulheres, professores e professoras interfere no exercício de sua profissão. Segundo cita essa mesma autora: “o fato de que homens pareçam ser e (em muitos casos) sejam os guardiões, ou pelo menos os tutores, dentro de uma totalidade social, não nos deve cegar em relação à extensão em que eles, igualmente são governados pelas regras do gênero” (FLAX, 1992, *apud* VIANNA, 1997, p.127). Segundo Louro (2000), o próprio reconhecimento daquilo que somos passa inevitavelmente pela atribuição de diferenças em relação ao outro. Diferenças que estão estritamente ligadas a relações de poder existentes na nossa sociedade e, desse modo, quando reconhecemos o outro, fazemos isso da posição social que nós ocupamos.

Na mesma direção, Subirats (1986) afirma que os meninos aprendem desde cedo a negarem e desvalorizarem aquelas condutas relacionadas ao feminino, tentando não se

comportar de forma parecida as meninas para, assim, afastar qualquer menção a possíveis semelhanças. Nas palavras de Bourdieu (2012), em sua análise da dominação masculina nas culturas mediterrâneas, a virilidade não é apenas sexual e reprodutiva, mas também um exercício constante do combate e exercício da violência, sendo construída a partir de uma autoafirmação masculina contra o medo do feminino. Tanto o gênero masculino quanto o feminino são construções culturais e relacionais, em que um se constrói em oposição ao outro, negando atributos ou características consideradas específicas de cada um dos gêneros.

Alvarenga (2007), por sua vez, realizou uma pesquisa etnográfica em uma escola do Espírito Santo analisando as relações de gênero no contexto escolar e o papel da escola na manutenção do sexismo. Percebeu que a educação física é uma das atividades realizadas na escola em que mais se percebe e se acentua as diferenças entre os gêneros. Isso porque há um tratamento desigual entre meninas e meninos no que se refere a determinadas atividades, como o futebol. Para muitos professores/professoras o futebol é considerado um esporte masculino e a participação das meninas fica limitada em razão da falta de força física ou a suposta fragilidade das meninas. Isso acaba restringindo a participação feminina nesse tipo de atividades. Embora muitos professores/professoras não percebam esse tratamento desigual, é possível verificar contradições em suas falas, pois um dos professores participantes da pesquisa disse que “[...] acho que os homens já nascem com um dom, um pré-dom de jogar futebol”.

Diante disso, a questão do gênero não passou despercebida. Assim como outros marcadores sociais, o gênero serviu de base para justificar as diferenças entre os sujeitos. Vários estudos confirmam o papel da escola na reprodução e manutenção das hierarquias de gênero (LOURO, 2003, 1997; CARVALHO, 1999; SUBIRATS, 1986; ALVARENGA, 2007; VIANNA, 1997, 1998). A própria linguagem utilizada na escola, o material didático e as atividades desenvolvidas refletem as marcas das diferenças entre os gêneros, construídas com base nessas diferenças percebidas. Isso acaba contribuindo para a manutenção e criação de um modelo hierárquico de gênero em que o masculino ocupa o lugar de universal absoluto e o feminino é relegado a um espaço secundário, de subordinação.

Dito isso, mostra-se relevante o questionamento desse modelo hierárquico de gênero, já que ainda hoje impera em nossa sociedade, servindo como modo de organização da vida social, determinando os padrões de organização das nossas representações e as práticas sociais.

O conceito de gênero serviu, e ainda hoje serve, para desnaturalizar essas diferenças, pois traz a dimensão cultural como parte fundamental das identidades sociais, abrindo espaço

para a desconstrução do caráter essencialista das diferenças atribuídas a mulheres e homens, caráter este que continua a ser a base do esquema binário que informa a constituição das subjetividades de homens e mulheres, apesar da participação ativa das mulheres no contexto social, econômico e político do nosso país. Nas palavras de Louro (2000): “A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (p.11). Este argumento será desenvolvido no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2- FEMINISMOS E GÊNERO - conceito de gênero na teoria feminista.

Na instituição das diferenças estão implicadas também relações de poder. Para que se compreenda bem o que esse esquema binário de gênero significa, é importante destacar a definição de Scott (1995) que define gênero como um elemento constitutivo das relações sociais que também são fundamentadas pelas diferenças percebidas entre os dois sexos, sendo gênero uma primeira forma de significar as relações de poder entre diferentes sexos. A autora deixa evidente o caráter relacional da categoria gênero. Esse conceito também evidencia seu caráter histórico-cultural, ou seja, que é algo construído socialmente.

Nesse sentido, essa categoria está ligada à própria história do movimento feminista contemporâneo, entendido como movimento social organizado, com origem no século XIX no Ocidente. Nesse contexto, o sufragismo representou o marco inicial da primeira onda do feminismo. A partir disso se desenvolve a segunda onda do feminismo, surgindo uma problematização do conceito de gênero, a partir de uma preocupação maior com as construções teóricas e suas teorias universais. Nesse momento, o termo gênero passa a ser utilizado pelas feministas anglo-saxãs para diferenciá-lo do sexo, buscando, dessa forma, marcar o caráter social das diferenças entre os sexos (LOURO, 1997).

Ocorre que essa diferenciação entre os termos sexo e gênero hoje se apresenta bastante limitada, pois mantém as dicotomias natural x cultural e gênero x sexo (Scott, 1995). Porém, apesar de se manter no plano descritivo, essa definição não deixou de ser uma contribuição, já que evidenciou como sua elaboração é, em grande parte, determinada pela cultura. Além disso, essa determinação está baseada em uma relação hierarquizada, em que o homem assume um lugar de superioridade em relação à mulher.

Nesse sentido, Linda Nicholson, em seu artigo “Interpretando o Gênero”, demonstra a tentativa por parte das feministas dos anos 70 de separar sexo e gênero, que acabou desencadeando o que ela denominou fundacionalismo biológico, algo semelhante ao determinismo biológico, porém mais fraco. Segundo a autora:

Mas em contraste com o determinismo biológico, o fundacionalismo biológico permite que os dados da biologia coexistam com os aspectos de personalidade e comportamento. Tal compreensão do relacionamento entre biologia, comportamento e personalidade, portanto, possibilitou às feministas sustentar a noção, frequentemente associada ao determinismo biológico, de que as constantes da natureza são responsáveis por certas constâncias sociais, e isso sem ter que aceitar uma desvantagem que se torna crucial na perspectiva feminista, a de que tais constantes sociais não podem ser transformadas (2000, p.12).

Segundo Carvalho (2011), o pensamento feminista dos anos 70 e 80 utilizou esse conceito de gênero ainda muito ligado à dicotomia natural (sexo) x cultural (gênero), em que uma categoria se somava a outra. Foi ao longo da década de 1980 que se abordou a questão do caráter histórico-cultural do sexo, desconstruindo a ideia de sexo como algo natural. O que essas teóricas pretendiam era acabar com essa visão determinista e essencialista dos gêneros. Dessa forma buscaram discutir as relações de gênero e sua construção, considerando suas dimensões social, cultural e a própria linguagem.

O pensamento pós-estruturalista também contribui para a superação dessa dicotomia ao considerar o sexo como algo construído pela linguagem, criticando a noção de corpo como pré-discursivo. Assim, Butler (2003) contribui para a desconstrução da própria naturalização dos corpos ao considerar os discursos que permeiam as relações de poder. Além disso, esses discursos hierarquizam essa relação e estão na base da construção dos gêneros. Segundo a autora, a construção cultural dos gêneros se dá por meio de uma repetição estilizada de atos performáticos, confrontando o essencialismo potencialmente presente na definição de gênero.

Em sua teoria, Butler (2003) propõe a construção cultural do sexo, chegando a cogitar a igualdade das duas categorias, isso porque considera tanto sexo quanto gênero como algo discursivo e cultural, o que significa que talvez não existam diferenças entre eles. Ou ainda, diante da impossibilidade de distingui-los, visto que a partir da norma binária de gênero não é possível distinguir o que seria puramente sexo, sem considerar a ação da cultura. Nas palavras de Butler (2003, p. 25), em relação ao que seria o sexo, ela responde:

[...] É ele natural, anatômico, cromossômico ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais "fatos" para nós? Teria o sexo uma história? Possuiria cada sexo uma história ou histórias diferentes? Haveria uma história como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável? Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado "sexo" seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma.

No que tange ao corpo, Scott também contribui para subverter a lógica do sexo-natural e o gênero-cultural, em consonância o argumento de Butler de que ambos são construídos na linguagem. Dessa forma, a autora contribui para a compreensão do corpo para além do biológico, pois, segundo ela, “[...] o corpo tem também uma história. E, portanto,

toma-se o corpo para encontrar algo, para legitimar alguma coisa. Sim, nós temos um corpo, mas o uso do corpo, a ideia do corpo, o conceito do corpo, o *status* do corpo, isto depende do contexto social e histórico” (SCOTT, 1998, p.11). Além disso, a autora busca enfatizar que nenhuma experiência corporal existe sem considerar as relações sociais e a construção de significados historicamente construídos. Nesse sentido, Nicholson (2000), considera que sexo e gênero deixam de ser vistos como categorias opostas ou complementares, já que se o corpo é sempre percebido através de uma interpretação social, então o sexo é determinado pela história e pela cultura, ou seja, passa a ser uma categoria subsumida na categoria gênero, já não são mais conceitos separados ou independentes.

Para as autoras ligadas ao pós-estruturalismo, entre elas Scott e Nicholson, a partir da diferenciação sexual percebida entre os sexos, se constroem significados culturais que passamos a utilizar como forma de compreender o mundo. Assim, esses significados culturais servem de referência para orientar nossa vida em sociedade. Portanto, o conceito de gênero não se limita ao feminino ou as relações entre o feminino e o masculino, mas a todo um conjunto de símbolos que nos ajudam na compreensão e ordenação do mundo a nossa volta, especialmente no que se refere à significação das relações de poder estabelecidas. Nas palavras de Scott (1995, p.88): “Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e organização concreta e simbólica de toda a vida social”. Daí desprende-se a importância da categoria gênero para compreender, não só as relações entre homens e mulheres, mas seu valor na construção e concepção do próprio poder.

Além disso, no que se refere às identidades de gênero, Madureira e Branco (2014) ressaltam que são construídas com base nos significados culturais, associados à feminilidade e à masculinidade, de modo que esses significados se articulam às estruturas hierárquicas de poder e servem aos interesses de determinados grupos sociais, estruturas que estão enraizadas na história, mas que podem ser modificadas.

Scott (1995), apoiada no pós-estruturalismo, introduz uma nova forma de se pensar gênero, que tenta romper com a universalização da categoria e o antagonismo entre homens e mulheres, subjetivamente produzido. Para isso, a autora realiza uma análise crítica da categoria gênero utilizando o método de desconstrução do filósofo Jacques Derrida. Para Joan Scott, a categoria gênero deixa de ser uma simples descrição das relações entre mulheres e homens e passa a se referir a um conjunto de símbolos e significados, que são construídos com base nas diferenças percebidas entre os dois sexos. Sendo assim, a autora debate o que seria para ela o verdadeiro problema das questões de gênero, qual seja, o de historicizar as relações entre os sexos, questionando de que forma essas relações foram construídas, em que

contexto histórico isso ocorreu, suas razões e a que propósitos políticos serviam. No pós-estruturalismo a autora encontra suporte teórico que a permite questionar as categorias supostamente universais e, dessa forma, tratar como históricos conceitos ditos naturais, como, por exemplo, homem e mulher (MARIANO, 2005).

Segundo aponta Louro (1997), um ponto importante na argumentação de Scott seria a ideia de uma desconstrução do esquema binário que sustenta as diferenças entre os gêneros, capaz de desconstruir o esquema de polos opostos que se relacionam através de uma lógica invariável de dominação/submissão. Para isso, Joan Scott utiliza a estratégia da desconstrução, de Jacques Derrida, evidenciando, dessa forma, a pluralidade de identidades dentro de cada polo e a ideia de que cada polo contém o outro. A partir disso, busca compreender de que modo essa polarização foi construída para desconstruir a falsa ideia de uma identidade única, ou melhor, uma identidade unificada correspondente a cada um dos polos, vista como essência.

Assim, a desconstrução da polaridade entre os gêneros abre possibilidades para romper com a lógica invariável de dominação/submissão presente nesse modelo binário de gênero, explicitando seu caráter cultural e histórico para, dessa forma, compreender que gênero só pode ser entendido dentro de uma cultura. Nas palavras de Louro (1997): “[...] A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita” (p.32).

Ao propor sua teoria, Scott (1995) apresenta como pressupostos centrais à ideia de gênero as formas de organização social, baseada nas diferenças físicas percebidas entre os sexos. Essas relações primárias são modos de dar significado às relações de poder, sendo constituintes da identidade pessoal. Portanto, é uma categoria fundamental através da qual se atribui significado a tudo que faz parte do nosso mundo. Essa organização social está inserida no discurso, que é instrumento de ordenação do mundo. Segundo Scott (1998):

Quando falo de gênero, quero referir-me ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se refere apenas as ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de ordenação do mundo, e mesmo não sendo anterior à organização social, ele é inseparável desta. Portanto, o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos (...) (p.2).

Portanto, a categoria gênero denota as relações de poder envolvidas na sua construção. Nesse sentido, Segato (1998) afirma que apesar da reflexão sobre a categoria gênero estar

associada tradicionalmente às mulheres, esse tema abrange mulheres e homens, já que trata das estruturas de relação, poder e submissão e ainda oferece subsídios para se pensar acerca de diferentes arranjos hierárquicos existentes em nossa sociedade, tais como étnicos, raciais.

Para Segato (1998), a hierarquia de gênero depende de uma estrutura abstrata, já que mesmo que se retire seu caráter biológico, ainda resta uma hierarquia de gênero. Assim, retirando a noção biologizante como determinante das formas de ser homem ou mulher em nossa sociedade, continuamos a constatar a existência desse modelo binário de gênero por meio de modelos explicativos que alegam que essa hierarquia depende de uma ordem ou estrutura abstrata. E segue:

[...] Uma estrutura que é mais das instituições que dos sujeitos sociais que por elas transitam; que faz parte antes do mapa cognitivo com que esses sujeitos operam do que de uma identidade estável supostamente inerente a sua constituição. Essa identidade, longe de inerente e determinada de antemão, vai se imprimindo no sujeito como parte do processo pelo qual emerge como ser social a partir das identificações. A leitura dos próprios signos anatômicos é, ali, nada mais que uma referência que conduz a sua construção de uma identidade, mas essa leitura ou interpretação da relação entre sua identidade e esses signos ou inscrições anatômicas é sempre individual e bastante aleatória (SEGATO, 1998, p.11).

Em síntese, apresenta-se aqui o gênero assim definido por diferentes autores/as de forma a confirmar seu caráter cultural e relacional. É preciso pensar em gênero como algo processual e dinâmico, além disso, seu caráter deve refletir as mudanças pelas quais passamos durante os diferentes períodos da nossa história, ou seja, valorizar as singularidades em lugar de impor e seguir papéis.

O caráter social e relacional da categoria gênero não deveria nos levar a pensá-lo em termos de uma construção de papéis, já que dessa forma pode-se voltar a uma explicação reducionista e simplista desse conceito, deixando de fora as relações de poder que estão na base das relações entre os gêneros, e que justificam as desigualdades (LOURO, 1997). Estimular a pluralidade, ao invés de seguir normas e padrões sociais restritos, leva inevitavelmente a uma confrontação com os princípios do sistema patriarcal. Nesse sentido, seriam as relações sociais entre os gêneros as responsáveis por mudanças no nosso modo de vida (GIDDENS, 1991).

Finalmente, entende-se gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, categoria que está imersa nas instituições sociais, que é parte constituinte dessas instituições e das práticas sociais. Além disso, gênero não é somente constituinte, mas também é constituído nas instituições e pelas práticas sociais. Sendo assim, mostra-se inegável que tanto a escola como

outras instituições das quais participamos são “genereficadas”, produzem-se a partir das relações de gênero e, dessa forma, participam dessa construção. Dito isso, são questões que devem ser problematizadas dentro desses contextos (LOURO, 1997).

CAPÍTULO 3 - A ESCOLA E SUA DIMENSÃO SUBJETIVA: O espaço da sala de aula como um lugar de desenvolvimento de configurações subjetivas.

Como já foi dito, é através de suas práticas que a escola busca homogeneizar e padronizar seus alunos e alunas por meio de regras, normas e padrões que ela mesma constrói e que reflete em certa medida, os padrões da sociedade na qual ela se insere. Paradoxalmente, a escola como espaço social em que se desenvolvem as relações acaba revelando também a heterogeneidade dos sujeitos que dela participam, demonstrando, assim, a existência de contradições entre aquilo que a escola pretende que os/as alunos/as aprendam e reproduzam e os processos de subjetivação particulares de cada aluno/a, decorrente de suas vivências. Ou seja, cada sujeito dá sentido as suas experiências que são histórias singulares e, portanto, não podem ser generalizadas. Segundo Campolina e Martínez (2011, p.47): “[...] a escola constitui um cenário social complexo, no qual se instauram relações ambíguas e contraditórias entre a formalidade do ensino, os dispositivos culturais homogeneizadores e normatizadores, bem como entre os sujeitos singulares e os processos de subjetivação”.

Nesse sentido, segundo González Rey (2005, *apud* CAMPOLINA; MARTÍNEZ, 2011), os processos de subjetivação são entendidos como aqueles referentes à organização da subjetividade individual, assim como a organização dos espaços sociais historicamente constituídos. Já que esse autor entende que fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem tanto os aspectos cognitivos e intelectuais quanto os subjetivos e sociais, sendo assim esse processo nunca se dá às margens dos processos sociais que ocorrem na escola.

Ainda segundo Campolina e Martínez (2011): “as práticas corriqueiras da escola, os símbolos por ela utilizados para demarcar *status* diferenciado, e ainda, seus rituais característicos funcionam como forma de imprimir uma nova socialização comparada a outros campos sociais, como a família, por exemplo” (p.42). Ocorre que a forma como o/a aluno/a vivencia esse processo e constrói sua experiência é única. Assim, da mesma forma que a escola pode representar um espaço motivador e acolhedor para alguns, também pode representar um espaço sem sentido para outros, podendo tornar-se, inclusive, um espaço gerador de emoções negativas nos/as alunos/as. Nesse sentido, nas palavras das autoras: “Em relação às práticas pedagógicas, é possível reconhecer que se entrelaçam de um modo complexo expressando não somente as regras, os rituais e as normas próprias à escola, como também a forma pela qual os sujeitos se entendem e representam o mundo e a si mesmos” (p.43).

Dito isso, para efetivar a proposta de se pensar a aprendizagem levando em consideração sua dimensão subjetiva, esse trabalho se articula à teoria da subjetividade proposta por González Rey, desenvolvida a partir da Psicologia Histórico-Cultural. O autor também destaca a íntima relação entre os processos sociais da instituição escolar e a aprendizagem como processo de desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2008). Partindo dessa perspectiva da educação e dos processos de ensino e de aprendizagem, busca-se uma articulação com as questões de gênero dentro desse espaço.

A partir da definição de González Rey (2012, 2010a), que entende a subjetividade como um complexo sistema dinâmico e em permanente processo do qual fazem parte as emoções e os processos simbólicos, conclui-se que a ausência de representação sobre a subjetividade na escola, e na sociedade em geral, fez com que se ignorasse o caráter gerador das emoções e o lugar do próprio aluno ou aluna como sujeito desse processo. A ênfase nos métodos e didáticas associadas a este processo, levaram a uma alienação da aprendizagem do sujeito complexo que aprende, ignorando assim o caráter gerador das emoções envolvidas nesse processo, e, com isso, os importantes processos da imaginação e da fantasia no aprender. A compreensão da subjetividade dessa perspectiva implica na compreensão do sistema psíquico em constante compromisso com as ações do sujeito. Sujeito esse capaz de posicionar-se de forma ativa, diante das diferentes esferas de sua vida (GONZÁLEZ REY, 2005, 2011).

Alinhada a essa perspectiva, a teoria da subjetividade como suporte teórico permite superar essa separação entre o cognitivo e o afetivo, rompendo assim com a ideia de que apenas com a racionalidade se alcançarão mudanças nos processos que ocorrem na escola. Visto que, na própria configuração subjetiva da aprendizagem escolar, também participam uma infinidade de sentidos subjetivos e configurações subjetivas de outras esferas da vida dos/as alunos/as e professores/as. Dessa forma, o contexto escolar pode ser considerado em toda sua complexidade, de modo a permitir que se repense a cultura escolar e os processos de escolarização. Segundo González Rey (1999, p.113 *apud* MONTENEGRO, 2012, p. 49): “O objetivo da educação não é simplesmente o de efetivar um saber no/a aluno/a, mas seu desenvolvimento como personalidade e como sujeito, cujo curso garantirá os processos associados a esse saber”. Já a aprendizagem nos moldes do ensino de “educação bancária” segundo a definição de Freire (1987), modelo presente em muitas das instituições escolares, se dissocia do processo de desenvolvimento humano, passando a ser compreendida somente em sua dimensão cognitiva, ignorando não só as emoções que estão envolvidas nesse processo, mas também o/a próprio/a sujeito desse processo.

Com relação a isso, González Rey (2012) afirma que compreender a educação como processo subjetivo abre caminho para a compreensão da sala de aula como espaço de desenvolvimento integral do/a aluno/a, levando em consideração suas diferenças e acompanhando as suas necessidades. Dessa forma, a escola pode se tornar um lugar que estimule a diversidade, ao invés de um lugar de práticas padronizadas e que, por conseguinte, busca a padronização dos/as seus alunos/as. Para tanto, a sala de aula deve ser um espaço de debate e reflexão, proporcionados a partir do desenvolvimento de relações que propiciem um espaço de diálogo e aceitação do outro, respeitando-se as diferenças.

Considerando a categoria gênero, seu caráter relacional, os diferentes processos que ocorrem no âmbito escolar e a multiplicidade de processos subjetivos relacionados a esses processos, entende-se a importância de compreender as produções de sentido subjetivo que podem emergir de situações vivenciada por essas crianças na escola, referentes, especialmente, às questões de gênero e às relações entre os gêneros. Os meninos e as meninas que vivenciam e participam dessas práticas escolares atribuem diferentes sentidos subjetivos as suas vivências dentro desse espaço. Dessa forma, é preciso reconhecer o modo como a escola impacta subjetivamente nos/as alunos/as e quais as implicações para o desenvolvimento de suas subjetividades (CAMPOLINA; MARTÍNEZ, 2011). Para tanto, é preciso problematizar as relações interpessoais dentro do contexto escolar, assim como considerar diferentes aspectos das marcas da escolarização nos/as alunos e alunas.

3.1- A Teoria da subjetividade segundo González Rey

A partir da Teoria da Subjetividade proposta por González Rey, abre-se caminho para a compreensão do psiquismo humano como multidimensional, recursivo e contraditório. Para isso, o autor desenvolveu as categorias abaixo apresentadas como forma de compreensão e representação da psique.

A subjetividade entendida na perspectiva desenvolvida por González Rey é um macro conceito que integra os complexos processos e formas de organização psíquica envolvidos na produção de sentidos subjetivos. Nesse sentido, a subjetividade para González Rey é entendida como um sistema complexo e dinâmico em permanente processo, do qual fazem parte as emoções e os processos simbólicos. Além disso, o autor ressalta o caráter dialético da categoria subjetividade. Sendo assim, a unidade que formam os processos simbólicos emocionais é definida nessa teoria como sentido subjetivo, em que esses processos estão em constante relação, de modo que um elemento aparece associado ao outro sem ser sua causa

(GONZÁLEZ REY, 2008). O autor González Rey (2008) define sentido subjetivo como “[...] um sistema simbólico-emocional, em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que um seja causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo” (p.34).

Dessa forma, o autor expressa que o sentido subjetivo é uma produção singular que sempre vem associada às necessidades desse sujeito que o produz, que estão associadas às ações do sujeito. Assim, o caráter emocional das ações decorre do seu compromisso com as necessidades do sujeito. Portanto, fica clara a inseparabilidade dessas duas categorias, subjetividade e sentido subjetivo, pois é através do sentido subjetivo que se expressa a subjetividade. Nesse sentido, o autor González Rey (2010) compreende os sentidos subjetivos como uma “[...] unidade psicológica que expressa o caráter subjetivo dos processos psíquicos humanos nas condições da cultura” (p.331). Em relação a essa categoria, segundo Martínez (2012, p.97), “[...] o valor heurístico da categoria sentido subjetivo reside, precisamente, em permitir compreender o caráter fluido, processual e inclusive contraditório que caracteriza a subjetividade”.

Como afirma González Rey (2005), ao expressarmos os sentidos subjetivos podemos expressar algo que seja contraditório às representações que temos, não se reduzindo, porquanto, a um ato mecânico de estímulo-resposta correspondente à subjetividade. Pois o sentido não aparece de forma direta nas falas das pessoas, mas sim disperso na produção integral do indivíduo. Sendo, portanto, uma dimensão não intencional que aparece como resultado de configurações subjetivas, não submetidas a imperativos de ordem racional.

No que tange à categoria configurações subjetivas, González Rey (1997) as define “[...] como a organização de um conjunto de estados dinâmicos que, em sua inter-relação, definem o sentido subjetivo das diferentes relações e atividades desenvolvidas pelo indivíduo em sua condição de sujeito psicológico” (p.24). É interessante notar que as configurações subjetivas estão em constante processo de transformação, novos sentidos subjetivos vão se organizando e tomando espaço dentro dessas configurações, que se reconfiguram quando esse processo de movimento se torna perceptível. Portanto, as configurações subjetivas não se limitam ao tempo presente, estão repletas de vivências do passado, que contribuíram para a produção de sentidos subjetivos do momento presente da pessoa.

Dessa forma, as configurações subjetivas representam uma unidade entre o histórico e o atual na forma de organização da subjetividade, trata-se de uma organização mais estável que está associada a determinadas esferas da vida da pessoa. Portanto, as configurações são

recursos que possibilitam o reconhecimento sobre as experiências de vida das pessoas, pois representam a expressão do vivido como produção subjetiva. Ainda nas palavras de González Rey (2011, p.34): “as configurações subjetivas são as verdadeiras unidades da subjetividade humana, pois representam os momentos de convergência e articulação da mobilidade dos sentidos subjetivos que emergem na ação”. Nesse sentido, afirma: “A unidade que conserva os sentidos subjetivos dominantes que assimilam essa diversidade são as configurações subjetivas” (p.34).

As categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva nos permitem uma representação da realidade estudada, uma forma de inteligibilidade para processos que se configuram nas ações da pessoa, mas que não estão explícitos nem no comportamento, nem no significado intencional das palavras. Assim, essas categorias são entendidas como modelos teóricos no sentido de que nos orientam nos processos de produção e organização da construção de conhecimento. São produções singulares que expressam como a realidade afeta as pessoas. Estão relacionadas a espaços simbólicos produzidos pela cultura, mas alimentam-se de emoções singulares, sendo inseparáveis da história e do contexto da pessoa. Em razão disso, precisa-se da interpretação e da construção para produzir inteligibilidade sobre elas.

Em relação à categoria sujeito desenvolvida por González Rey (2010a), se considera de extrema importância para o tema deste trabalho, já que ressalta o caráter extremamente singular dos indivíduos, permitindo dessa forma expressar o caráter muitas vezes contraditório das práticas sociais – no caso desta pesquisa, especificamente as que ocorrem no interior das escolas – e que expressam através da categoria sujeito as tensões existentes entre o social e o individual. Nas palavras do autor:

Na minha definição o sujeito é uma pessoa ativamente envolvida na delimitação e desenvolvimento de espaços pessoais dentro das atividades sociais que desenvolve. A pessoa como sujeito é capaz de se posicionar e de se confrontar a partir de seus projetos, pontos de vista e reflexões pessoais, sempre que esses processos representem produções de sentido subjetivo. O sujeito existe na tensão com o estabelecido (p.11).

O caráter ativo do sujeito não se refere somente a ação, mas também a mobilidade característica dessa categoria, ou seja, não significa que o sujeito esteja sempre em uma posição ativa de enfrentamento ou de resistência, já que há momentos de submissão.

Cabe ressaltar que a tensão entre o social e o individual presentes em todas as atividades humanas faz emergir diferentes sentidos subjetivos que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas que podem ir contra a própria subjetividade social. Nesse

sentido, González Rey (2010), esclarece que dos espaços sociais, que nesse caso específico é a escola, emergem formas de subjetivação que se concretizam nas diferentes atividades compartilhadas pelos/as alunos/as e professores/as, o que gera sentidos subjetivos distintos em cada um deles, que corresponde a uma parte da subjetividade individual daqueles que compartilham esse espaço. Sendo assim, a criança como sujeito de seu processo pode resgatar seu lugar não só no referente aos processos de ensino e aprendizagem assim como também seu lugar de sujeito de seu processo mais amplo de desenvolvimento integral.

CAPÍTULO 4 - EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

A Epistemologia Qualitativa é a proposta epistemológica que fundamenta o tipo de pesquisa qualitativa elaborada por González Rey para estudar os fenômenos do campo da psicologia.

Esta pesquisa utilizou uma metodologia qualitativa baseada na Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey para compreender como ocorrem as construções das relações de gênero no ambiente escolar e os processos implicados nas diferentes produções de sentidos subjetivos associados às questões de gênero dentro desse espaço. A escolha dessa metodologia permite, por meio da interpretação e da construção, produzir inteligibilidade sobre a realidade estudada. A partir dessa visão epistemológica, entende-se o processo de produção de conhecimento como sendo um processo construtivo-interpretativo, dialógico e que reconhece o singular como forma de produção de conhecimento.

Consequentemente, é uma forma de produção de conhecimento que não significa uma apropriação de uma realidade, que está ali pronta para ser captada, mas sim de uma construção e interpretação dessa realidade. Segundo González Rey:

A subjetividade é um sistema complexo e, como tal, suas diferentes formas de expressão no sujeito e nos diferentes espaços sociais são sempre portadoras de sentidos subjetivos gerais do sistema que estão além do evento vivido, ou do contexto em que se centra a representação consciente do sujeito em suas ações concretas (2005, p.126).

Nesse sentido, estudar a subjetividade implica em um diálogo entre a pesquisadora e o sujeito, de modo a acessar os diferentes cenários de produção de sentido, para o qual os instrumentos que são utilizados e produzidos no curso da pesquisa contribuem como facilitadores de expressões portadoras de sentidos subjetivos (2005).

Dentro do processo de investigação, o/a pesquisador/a assume a postura de sujeito do processo de investigação da subjetividade. É o/a pesquisador/a como sujeito reflexivo que consegue produzir novas “zonas de sentido”¹ acerca da realidade interpretada, como consequência do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento.

Ao longo do processo de investigação, a pesquisadora constrói hipóteses que se articulam através dos indicadores, gerando maior inteligibilidade sobre o tema estudado. Nas palavras de González Rey (2010, p.334), “os indicadores são significados hipotéticos que se

¹ Categoria definida por González Rey (2005) como espaços de inteligibilidade que são produzidos no curso da pesquisa e que possibilitam ampliar o conhecimento sobre os fenômenos investigados.

definem a partir de elementos ou conjunto de elementos da informação analisada”. A partir da criação de um modelo teórico, a pesquisadora compreende e constrói, dando sentido as ideias que surgem como resultado da expressão do sujeito participante.

Esse autor propõe a articulação entre o singular como forma de produção de conhecimento, o caráter construtivo-interpretativo do processo de produção de conhecimento e a comunicação como via privilegiada para conhecer as configurações e sentidos subjetivos.

A pesquisa, para González Rey (2005), é um processo de comunicação que pretende facilitar a expressão autêntica dos sujeitos estudados. Processo esse que orienta para a construção de conhecimento através de aspectos não visíveis que aparecem por trás das falas, das palavras. Sua proposta epistemológica é voltada para a construção, caracterizada por entender a pesquisa nas ciências antropológicas como um processo de comunicação, já que é por meio do diálogo que o sujeito se expressa. Como afirma González Rey (2005, p.13): “A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivos que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem”.

Sendo assim, o lugar que o/a pesquisador/a assume na pesquisa é de sujeito como produtor do pensamento. A responsabilidade do/a pesquisador/a como produtor/a é bem definida na afirmação de Merleau-Ponty (1991): “A pesquisa alimenta-se assim de dados que de início lhe parecem alheios, adquire ao progredir novas dimensões, reinterpreta seus primeiros resultados pelas novas pesquisas que eles mesmos suscitaram” (MERLEAU-PONTY, 1991 *apud* GONZÁLEZ REY, 2005, p.105).

Instrumentos

Os instrumentos, na metodologia adotada, são entendidos como indutores que possibilitam que os sujeitos expressem seus sentidos subjetivos, um meio para provocar a expressão do sujeito. Não são vias diretas de produção de conhecimento, ou seja, não produzem resultados, mas sim oferecem indicadores que permitem a construção de conhecimento por parte do/a pesquisador/a.

Nesta pesquisa de campo, os instrumentos utilizados foram as observações, as dinâmicas conversacionais, os desenhos elaborados pelos/as alunos/as e o complemento de frases. O uso de diferentes instrumentos tem por objetivo facilitar o trânsito do/a aluno/aluna por diferentes zonas de sua experiência, que, por sua vez, são capazes de estimular sentidos subjetivos diferentes.

Sistemas conversacionais

As dinâmicas conversacionais foram realizadas a partir de conversas entre a pesquisadora e os/as alunos/alunas individualmente e, além disso, também foram realizadas conversas em grupo. As conversações entre a pesquisadora e o participante tem caráter interativo, tanto o sujeito participante quanto a pesquisadora integram suas experiências, dúvidas e tensões, sendo que o papel da pesquisadora é o de intervir de forma espontânea e reflexiva, permitindo que o participante se expresse de forma livre e aberta. O que se pretende nesse tipo de conversações é superar as respostas intencionais e racionais dos participantes para conseguir a expressão do sujeito que fala. Como as dinâmicas foram realizadas com crianças, utilizaram-se os complementos de frases e os desenhos realizados por elas/eles como facilitadores da expressão da criança.

Complemento de frases

O complemento de frases é um instrumento feito de indutores curtos que devem ser preenchidos pelo participante da pesquisa, no caso, foi realizado de forma escrita, sendo que cada criança preencheu o seu próprio complemento. Esse instrumento, por ser curto, é de grande utilidade, pois permite deslocar o sujeito de um tema a outro com maior facilidade, o que pode propiciar que diferentes sentidos subjetivos apareçam durante esse exercício. Alguns exemplos de indutores que foram apresentados aos alunos/alunas são os seguintes: ser menina é..., ser menino é..., gosto de brincar de..., eu sou..., gosto de..., não gosto de..., meus amigos..., meu corpo..., a escola..., se brigo é porque... , o recreio...

A lista completa de indutores que foram utilizados neste trabalho está em anexo.

Observações

A pesquisadora observou os/as alunos/alunas dentro e fora da sala de aula para compreender como se dá a dinâmica das aulas e a interação entre eles. Para isso, além dos momentos de atividades diretas com os/as alunos/alunas, realizou observações da forma como interagem nos momentos de atividades fora da sala de aula, especialmente nas aulas de educação física e o momento de recreação e lanche na hora do recreio, ou seja, momentos que

se supõe que sejam de descontração e possivelmente menos marcados pela supervisão e intervenção de adultos/as.

Elaboração de desenhos

Com o uso dos desenhos, foi possível observar e conversar com o/a aluno/aluna, facilitando a produção de narrativas a respeito do desenho elaborado por eles/elas. Foi solicitado aos alunos e alunas que realizassem dois desenhos que, representassem sua percepção da figura masculina e da feminina. Ao final da tarefa, os alunos e alunas comentaram a respeito dos desenhos que realizaram.

Sujeitos

A pesquisa foi realizada com alunos/alunas de uma mesma turma (sete alunos/as na faixa etária de 11 a 13 anos) do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do DF. Os/as alunos/as estudavam no período da manhã. As aulas iniciavam as 7hrs30min e terminavam as 12hrs40min. A construção das informações foi realizada levando em conta todas as atividades e dinâmicas conversacionais, complementos de frases e desenhos realizados com os /as alunas. Foram analisados com maior profundidade os complementos e desenhos de cinco alunos/as (três meninos e duas meninas), já que apresentaram respostas mais elaboradas, fazendo-se uma menção breve aos dois outros participantes que apresentaram respostas simplórias ou semelhantes a outros já selecionados, especialmente em face da limitação relacionada ao tempo disponível para a realização deste trabalho.

Construção do cenário de pesquisa

O cenário de pesquisa foi construído durante as primeiras observações da pesquisadora em sala de aula. A sala tinha um total de 13 alunos/as e, na medida em que foi possível construir o vínculo com eles/elas, a proposta para trabalharem juntos foi apresentada. Após a entrega do termo de consentimento, que deveria ser devolvido assinado pelo responsável pela criança, obteve-se um total de oito autorizações, sendo que uma das crianças mudou de escola no decorrer da pesquisa. O cenário teve início com o primeiro encontro, momento em que começaram as observações em sala de aula. À medida que a presença da pesquisadora foi se tornando frequente na escola, ela foi convidada pelas crianças e pela diretora para participar

de eventos festivos que acontecem no local, entre eles o dia da criança, o dia da família e a semana da diversidade². A relação com as crianças foi se tornando mais descontraída, especialmente quando perceberam que essa relação era diferente da relação tradicional entre professor/a - aluno/a³. Considera-se que esse vínculo construído com os/as alunos/alunas foi um facilitador da expressão de sentidos subjetivos⁴.

A pesquisadora esteve em sala de aula durante um mês observando as atividades. Por meio da observação, a pesquisadora acompanhou as aulas de informática, de português, de história, de geografia, de educação física, de artes, além dos momentos destinados a atividades de leitura na biblioteca da escola.

Durante o período letivo, no horário reservado para as aulas destinadas a atividades na biblioteca, nas aulas de artes, inglês e matemática, foram realizadas as dinâmicas conversacionais, a elaboração de desenhos e o complemento de frases. A participação dos/as alunos/as somente ocorreu após o esclarecimento sobre a pesquisa, que foi realizado com os/as alunos/as na presença da professora. Nesse momento foram entregues os termos de consentimento que foram assinados pelos responsáveis com todos os esclarecimentos relativos à pesquisa.

Local de pesquisa

A presente pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de Brasília localizada na Asa Norte, em que foram selecionados alunos/as de uma turma única do sexto ano. A escola está situada no Plano Piloto e é frequentada majoritariamente por alunos/alunas que residem nas quadras próximas a escola, assim como também por filhos/as de pessoas que trabalham nessa região. Também se trabalhou nos espaços comuns compartilhados pelos/as alunos/alunas dessa turma, entre eles o local de recreação, de lanche e a quadra de esportes, onde se desenvolvem as atividades de educação física. A realização da pesquisa de campo ocorreu durante dois meses, com visitas semanais de duas vezes por semana.

² Semana em que a escola realiza atividades culturais apresentando outras culturas com ênfase nas expressões artísticas dessas culturas. Durante a produção desse trabalho, a escola apresentou a cultura do antigo Egito.

³ Relação tradicional entre professor/a e aluno/a se refere ao tipo de relação dicotômica professor/a- aluno/a, na qual o professor/a assume o lugar de detentor de todo conhecimento e o aluno/a um mero receptor nesse processo.

⁴ Assim, abri um espaço para que confiassem em mim, demonstrando que as nossas conversas não tinham um caráter avaliativo, pedagógico ou punitivo.

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

A partir dos instrumentos utilizados na pesquisa, a pesquisadora obteve indicadores que possibilitaram a construção de algumas hipóteses que se relacionam estreitamente com as observações realizadas na escola, em diferentes momentos e atividades do cotidiano escolar e inclusive em eventos festivos, como mencionado no capítulo anterior.

As informações serão apresentadas a seguir por meio de análise dos trechos das observações realizadas em sala de aula e das construções realizadas com os outros instrumentos utilizados nessa pesquisa, quais sejam complementos de frases, os desenhos realizados pelas crianças e das observações realizadas dentro e fora da sala de aula. Na sequência aparecem os trechos considerados mais marcantes das observações e a seguinte construção.

ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

Durante as aulas, foi observado que os meninos dominam as conversas, enquanto as meninas quase não falam, excetuando uma delas que se impõem entre os meninos ao expor sua opinião, fugindo ao comportamento esperado das meninas. Contudo, esse posicionamento de gênero nunca é acolhido pela professora. Não só isso, quando chama atenção dos meninos para que façam silêncio, a professora os chama de “fofoqueiras” no feminino. Ressalte-se que esse fato indica um preconceito de gênero da professora, pois ela relaciona o ato de fofocar ao gênero feminino, reforçando os estereótipos de gênero dentro da sala de aula. Nesse sentido, o posicionamento da professora em sala de aula reafirma as diferenças entre os gêneros e os estereótipos de gênero, corroborando a manutenção e reprodução desse modelo binário e convencional de gênero.

Portanto, a professora acaba associando características negativas ao gênero feminino quando chama a atenção dos meninos, vinculando esse comportamento negativo ao gênero feminino. Nesse sentido, Vianna (1997) destaca que as concepções que professores e professoras têm a respeito dos significados da feminilidade e da masculinidade interferem não só na forma como exercem sua profissão, mas também no modo como se relacionam com seus/suas alunos/alunas, assim como na reprodução de estereótipos e imagens negativas em relação aos gêneros. Isso é percebido no relato acima.

Na hora do recreio, as crianças ficam dentro do pátio interno, que é um espaço bastante limitado. Mas apesar da falta de espaço, meninos e meninas correm e brincam de

pega-pega. A brincadeira funciona da seguinte forma: todos os meninos contam até cinco e depois saem em busca das meninas. A brincadeira gera muita correria e gritos e as crianças não medem esforços para capturar os integrantes da equipe contrária (nesse caso do gênero contrário). Além disso, muitos meninos entram no banheiro feminino em busca das meninas na tentativa de capturá-las, já o contrário não ocorre. As meninas protegem umas às outras para não serem capturadas, já os meninos correm e brincam de forma mais independente, evitando esse tipo de contato físico com os outros meninos.

Como forma de afirmar sua masculinidade e diferenciar-se do comportamento apresentado pelas meninas, Subirats (1986) salienta que os meninos aprendem desde cedo a negarem e desvalorizarem aquelas condutas relacionadas ao feminino, tentando não se comportar de forma parecida com as meninas, afastando, assim, qualquer menção a possíveis semelhanças. Nas palavras de Bourdieu (2012), seria a autoafirmação masculina contra o medo do feminino, bem como contra consequentes questionamentos à masculinidade e acusações de homossexualidade. Ainda nesse sentido, Louro afirma que:

Em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial as expressões físicas de amizade e afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais (2000, p.27).

Outro fator que se deve atentar é que a escola contribui para a construção de diferentes masculinidades. Nas palavras de Connel (1995, *apud* LOURO, 1997, p.48): “[...] há uma “narrativa convencional” sobre a maneira como as masculinidades são construídas e que se supõe, por essa narrativa, que toda a cultura tem uma definição de conduta e dos sentimentos apropriados para os homens”. Connel (1995, *apud* LOURO, 1997, p.48) critica essa posição argumentando que essa narrativa sobre a masculinidade acaba por compreender o gênero como sendo “um tipo de molde social” que seria parte integrante da personalidade das pessoas, algo estampado em seu caráter, como se já nascêssemos homens ou mulheres.

Dessa forma, percebe-se uma tendência a desconsiderar a diversidade e a pluralidade existentes em ambos os gêneros, uma tentativa de unificar dentro da categoria gênero uma única forma de ser feminina e de ser masculino. Porém, uma concepção de gênero atenta à pluralidade de identidades femininas e masculinas, como o conceito de Joan Scott (1995), adotado neste trabalho, poderia abrir espaços de ruptura da lógica presente no modelo binário de gênero, qual seja a lógica de dominação-submissão. Ao tornar explícito seu caráter cultural e histórico, compreende-se que ser menina e ser menino somente faz sentido dentro de uma cultura específica.

Ainda relativo ao recreio, algo que chama a atenção é que assim que a sirene toca avisando o início da hora do recreio, os meninos colocam uma camiseta (normalmente de alguma grife famosa) por cima do uniforme. Parece uma forma de se distinguirem para se destacarem e se exibirem. Isso acontece com os meninos mais velhos. Já as meninas vestem, por cima do uniforme, casacos em sua maioria na cor de rosa. Inclusive, algumas usam maquiagem.

Com relação ao uniforme, que é de uso obrigatório nas escolas, os alunos e alunas tentam introduzir uma marca pessoal que os diferencie dos demais. Já os meninos parecem que também querem subverter a ordem ao colocarem outra camiseta por cima do uniforme. Louro (2000) ao se referir ao uso do uniforme escolar afirma: “Apesar de submetidas a seu uso obrigatório, a maioria de nós tentava introduzir alguma marca pessoal que pudesse afirmar ‘esta sou eu’” (p.19).

Com relação às brincadeiras realizadas durante o intervalo, tanto as meninas quanto os meninos as consideram infantis para a sua idade. Isso aparece de forma marcante nos trechos de suas falas que serão apresentados mais adiante. As atividades realizadas durante o recreio estão intimamente associadas às diferenças atribuídas pelas crianças ao brincar e ao conversar. Isso porque elas associam a infância aos jogos. As brincadeiras como pingue-pongue e pega-pega, são atribuídas ao comportamento infantil de brincar, já o ato de conversar é um comportamento de adultos ou de adolescentes.

Assim, as meninas mais velhas adotam um comportamento menos infantil ao preferirem ficar conversando em um grupo de meninas. Elas não correm nem brincam de pingue-pongue. Como parte da cultura escolar, o espaço e o tempo da escola também são divididos entre os alunos e as alunas, imprimindo, assim, uma marca distintiva sobre os sujeitos. Louro (2000, p.19), ao tratar desse tema, afirma que “[...] as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores”.

Enquanto as meninas mais velhas adotam esse comportamento durante o recreio, outros/as alunos/as jogam pingue-pongue, que se dá da seguinte forma: as crianças ficam ao redor da mesa enquanto duas pessoas jogam. O primeiro a perder sai e dá lugar ao que está ao seu lado. Participam meninas e meninos, embora as meninas sejam em menor número, uma média de duas meninas para onze meninos. Contudo, a participação delas se limita a observarem o jogo, já que elas apenas se colocam em torno da mesa, mas nunca jogam.

Também chama atenção o desrespeito à ordem da fila por alguns meninos mais velhos. A reclamação por parte de alguns reforça o comportamento de desrespeito à fila, de modo que esses meninos tornam-se mais incisivos na vontade de exercer seu poder sobre os outros alunos e alunas menores que eles. A forma como demonstram poder ao imporem sua vontade sobre os outros é algo que chama a atenção.

Por isso, nota-se também que os meninos se deparam com a responsabilidade e necessidade de manter e construir sua masculinidade, ou seja, que também sofrem as consequências do modelo binário de gênero, pois devem atender as expectativas sociais, entre elas a construção da masculinidade baseada em atributos como a força e o poder. Como o debate sobre gênero foi impulsionado pelo feminismo, muitas vezes não se vê uma representação do masculino nesse debate, porém, esse tipo de relação de gênero acaba sendo uma relação de dominação, que constrói relações de gênero desiguais, que são conflituosas e desumanas para os dois gêneros, não somente para a mulher. Vale destacar também que as hierarquias não operam apenas entre homens e mulheres, mas também dentro da categoria dos homens e dentro da categoria das mulheres.

Como destaca Giddens (1991), o sentido de autoidentidade masculino é moldado de tal forma que cria para o homem um *handicap* emocional, sua autossuficiência aliada ao imperativo de constante afirmação de sua virilidade, geram uma falsa superioridade que se contrapõe com as estatísticas de expectativa de vida, de propensão a doenças, de suicídio, de morte por homicídio, de criminalidade, de uso de drogas. A constante afirmação de sua virilidade impõe-se ao homem um fardo.

Um episódio que merece destaque foi quando um dos meninos passou ao lado da pesquisadora correndo e chamando outro de “filho de uma rapariga”, fazendo uma clara alusão à mulher prostituta e utilizando esse termo como forma de ofensa. Além dos xingamentos, uma das brincadeiras mais frequente entre os meninos é de bater uns nos outros. Quando um menino não suporta essas agressões e chora, dizem que esse comportamento é coisa de *gay*, já que chorar é permitido às mulheres e não aos homens de verdade.

Nesse sentido, Louro (2000) argumenta que homens e mulheres experimentam esse tipo de controle no que se refere a manter-se afastados de atributos ditos de outro gênero. Ocorre também que em nossa cultura a produção da identidade masculina está associada fortemente a negação das manifestações de afeto e amizade, por parte dos meninos. Como mencionado previamente, segundo Connell (1995, *apud*, LOURO, 1997), os meninos aprendem desde cedo quais são as condutas masculinas, negando, desse modo, atributos característicos do gênero feminino. Assim, eles iniciam um processo de diferenciação baseado

no modelo hierárquico de gênero no qual o homem é superior à mulher. Percebe-se que a escola, assim como outros contextos dos quais a criança participa, contribui para a organização da subjetividade de seus alunos e de suas alunas.

Na aula de educação física, todas as crianças supostamente realizam as mesmas atividades, quais sejam, jogar vôlei, futebol e capoeira. Durante uma dessas aulas, foi possível perceber que somente os meninos jogaram futebol, enquanto as meninas ficaram sentadas em um banco conversando. Quando indagado sobre a participação das meninas, o professor respondeu que em certas ocasiões misturam-se meninos e meninas para jogarem juntos, assim, segundo ele, “os meninos ajudam as meninas no jogo”. Isso porque, na sua concepção, os meninos são mais habilidosos para determinados jogos. Quando perguntado como eles se organizam para jogar, o professor respondeu que há algo dentro deles que fazem com que se dividam por gênero. Em outros termos, haveria algo inato nas crianças que as fazem decidir por essa separação entre meninas e meninos. O professor esclarece que essa característica possivelmente decorra do sexo, pois “eles naturalmente se separam” (*sic*). De modo contraditório, o professor também afirma que tenta estimular o jogo misto, já que para ele não há essa diferença que as crianças parecem demonstrar durante a aula de educação física. Apesar do posicionamento ambíguo, a visão do professor tende a reforçar as diferenças entre os gêneros.

Sendo a educação física uma área voltada para o domínio do corpo, essa atividade acaba por contribuir na constituição dos gêneros de modo mais evidente e explícito (LOURO, 1997). Nesse sentido, a aula de educação física também acaba por demarcar um uso do espaço físico diferente, para os meninos e para as meninas, limitando muitas vezes o espaço feminino e ampliando o masculino.

Essa divisão também pode ser observada na atividade de capoeira, já que o professor inicialmente ensina os passos para todos seus alunos e alunas para depois, no momento em que os movimentos são exercitados, separá-los em um grupo de meninas e outro de meninos. A forma aparentemente natural das divisões que o próprio professor realiza, parece passar despercebida a ele próprio que, embora não aja de forma intencional, acaba reforçando as supostas diferenças entre os meninos e as meninas. Esse comportamento corrobora os diversos trabalhos realizados em escolas (LOURO, 2003, 1997; CARVALHO, 1999; SUBIRATS, 1986; ALVARENGA, 2007; VIANNA, 1997, 1998), demonstrando que professoras e professores não percebem esse tratamento desigual, embora essas práticas discriminatórias sejam expressas em suas falas.

A partir das dinâmicas conversacionais realizadas com o grupo de alunos e alunas, a pesquisadora pôde formular questões para estimular a produção de sentidos acerca dos complementos e dos desenhos que foram elaborados pelas crianças. O processo construtivo-interpretativo da análise dos desenhos e complementos de frases realizados pelas crianças possibilitou a construção de alguns indicadores que serão apresentados abaixo.

Com relação aos complementos, inicia-se com o seguinte: T. (menina com 13 anos) fala que ser menina é chato, pois segundo ela há brincadeiras e atividades que somente os meninos podem fazer. Por isso, ela considera que ser menino é legal. Uma de suas brincadeiras favoritas é futebol, atividade que ela não pratica tanto quanto gostaria, já que, segundo afirma, para jogar futebol é preciso deixar de lado certa “frescura” e se entregar ao jogo. Percebe-se que “frescura” é uma das características que ela associa ao ser menina. Nesse caso parece que T., ainda que goste do futebol, não joga tanto quanto gostaria e é compelida socialmente a manter a mesma atitude atribuída ao gênero feminino. Ou seja, ela abre mão de uma atividade que gosta para se adequar ao modelo de feminilidade, para, assim, ser como as outras meninas. Diante dos seguintes complementos, ela responde:

Ser menino é: *legal*

Ser menina é: *chato*

Gosto de brincar de: *futebol*

Eu sou: *muito brincalhona*

Eu gosto de: *conversar com minhas colegas*

Com as outras meninas: *conversamos muito*

Meninos e meninas: *são legais*

Com relação ao complemento **ser menina**, indagada a respeito de sua resposta, T. responde: “*Elas são frescas, não brincam só querem ficar andando na hora do recreio, Andando e ouvindo música no celular. Nem na educação física elas jogam futebol, mas isso eu faço. Eu jogo de verdade, jogo sem frescura.*”

No trecho acima ela se contradiz e diz que joga sim, que diferente das amigas ela consegue deixar de lado a frescura e se entregar ao jogo.

Além disso, T. também afirma que gosta de conversar com suas colegas, algo que segundo ela é mais de mocinha. Como será apresentado no trecho abaixo de sua fala, percebe-se um caráter contraditório naquilo que expressa, já que ela demonstra não estar totalmente satisfeita com suas amigas e o modo como age para conseguir se enturmar na escola. T.

também expressa que, apesar de sentir-se insatisfeita com as colegas, se submete e aceita como forma de lograr mais contato com os meninos de sua escola. Vejamos isso:

“Eu tenho que andar com umas meninas que eu não gosto só pra me enturmar, tenho que ficar com elas sem falar porque tudo que eu falo é idiota. Elas dizem que tudo que falo é bobagem. E eu só fico escutando. E elas falam muita besteira, mas eu fico ouvindo para me enturmar. Elas são o tipo de menina que os meninos falam... daí se eu andar com elas os meninos vão falar comigo. Elas me excluem de muitas coisas, outro dia foi uma atividade de fazer figuras de barro, quando chegou a minha vez elas não deixaram fazer. Eu antes sentava na frente e prestava atenção na aula, mas agora sento atrás com elas e fico prestando atenção na conversa delas. Aí a professora chama a minha atenção e não a delas. Chama a atenção só das quietinhas, porque a professora não chama atenção delas”.

Percebe-se outro indicador da importância que tem para T. o reconhecimento de seus pares ao seguir o padrão de comportamento de suas amigas, mesmo que não seja algo agradável para ela.

A conversa continua. T. e a pesquisadora discutem as diferenças na forma de se comportar em casa e no colégio. T. reconhece que sua postura é ambígua, já que assume que em sua casa, diante de sua mãe, age de modo oposto. Fala com orgulho que, diferentemente das suas colegas da escola, ela consegue mostrar para a mãe que age de modo distinto na escola e em casa. Dependendo do contexto, a criança pode assumir diferentes posicionamentos como aparece na fala de T. Percebe-se o sentido que produz sobre sua postura no seguinte trecho:

“Na minha casa eu sou de um jeito e na escola eu sou de outro. Minha mãe veio aqui e viu que eu era diferente de como era em casa. Eu em casa fico quietinha e aqui eu converso com meus colegas. Mas eu não sou igual em casa e aqui com minhas amigas. E eu assumo, não fico fingindo que sou igual, minha mãe viu que eu não sou.”

Quando T. refere-se ao seu corpo, diz que o considera feio, pois acha que é muito magra e ainda não tem características de um corpo de mulher. Segundo ela, um corpo de mulher caracteriza-se por ter nádegas e seios maiores. Sua fala parece indicar que a presença ou não de caracteres sexuais secundários, manifestos a partir da puberdade, está relacionada ao que considera um corpo feio, portanto o corpo infantil não é o seu padrão de beleza. Esses atributos se apresentam em algumas meninas do colégio com o corpo mais desenvolvido. Veja o complemento a seguir:

Meu corpo: *é feio. É feio porque é magro, eu como e não engordo. Meu corpo não é igual ao dessas meninas que te disse que ando para me enturmar. Elas são bonitas. Meu cabelo é muito alto, e quando eu corto parece que eu cresci. Eu gosto de cabelo curto. Ele é liso mas ele é muito alto. Eu não gosto muito dele. O cabelo e o corpo delas é bonito.*

Outra vez, aparece um indicador da importância que tem para T., ser reconhecida como mulher assim como percebe suas colegas mais velhas, com corpo mais desenvolvido.

Uma das brincadeiras favoritas de T. é o que ela denomina de “brincar de restaurante”, atividade que se assemelha a brincar de cozinhar. Esse tipo de brincadeira é bastante associada ao gênero feminino. Além disso, há um indicador em sua fala da importância que atribui à amizade e ao cuidado das pessoas de quem gosta. Sua fala é condizente com as atitudes de cuidado e atenção que demonstra ter em relação a uma aluna com necessidades especiais que estuda na sala ao lado da sua. Essa aluna tem osteogênese imperfeita, conhecida como doença dos ossos de vidro.

Minha brincadeira favorita é: *brincar de restaurante. Na casa da minha vó, lá tinha muito barro. A gente começava a brincar de fábrica de chocolate. A gente pegava algumas comidas de dentro de casa e fazia várias comidas. Hoje eu não tenho mais com quem brincar, eu vim da Bahia faz dois anos e agora eu não tenho com quem brincar. A minha família toda tá lá. Só tem minha mãe, minha irmã, minha tia e eu aqui. Eu não tenho muitos amigos lá na rua, tenho pouquíssimos. Mas quando tenho amigos eu cuido muito deles, porque quando eu gosto, eu cuido.*

Em outro momento durante uma conversa individual com T., quando questionada se percebia diferenças entre as brincadeiras realizadas por meninos e meninas dentro e fora da escola. T. responde do seguinte modo:

“Dizem que tem coisas quando a gente pequeno, por exemplo coisas de menina que para menino é bom, e coisas de menino que para menina também é bom. Por isso que evolui mais. Minha mãe diz. Eu posso brincar de brinquedos de menino. Minha mãe não tem isso de separar menino de menina.”

T. também fala de um filme que assistiu, argumentando que lhe pareciam preconceituosas as atitudes de algumas pessoas em relação ao personagem do filme:

“Tinha um menino que o pai dele tinha preconceito, porque o pai dele não deixava ele fazer balé porque dizia que é coisa de menina e também ele achava que o filho era gay. Aí ele não deixava o filho dançar. O filho dançava escondido e o pai dele deixava

ele trancado dentro de casa. A turma desse menino fez um protesto que chamava não ao preconceito.”

Em relação ao preconceito ela diz:

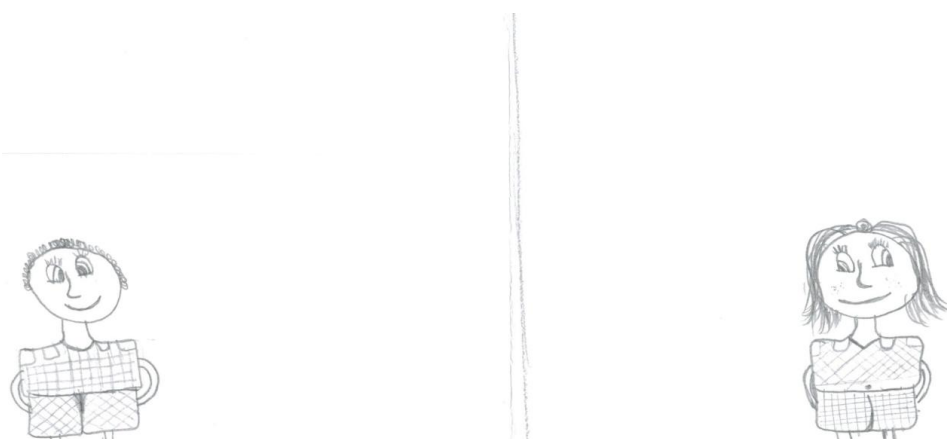
“A gente fala que não tem preconceito, mas acaba tendo. Igual a eu que falo que não tenho preconceito contra mulher com mulher, homem com homem, mas quando a gente vê, a gente: nossa! Tipo a gente: Deus fez o mundo para ser o homem e a mulher para gerar mais, mais vida. Aí fica duas pessoas iguais juntas. É estranho.”

Em relação ao trecho acima, T. reconhece que também tem preconceito, enfatizando certa reprovação à homossexualidade. Também mostra uma formação religiosa de caráter judaico-cristão ao considerar o papel reprodutivo da mulher. Assim, em última instância, a homossexualidade seria uma afronta à ordem natural de Deus.

Os complementos e trechos da fala de T. *supra* citados indicam a importância que tem para ela o reconhecimento de seus pares, agindo de acordo com as representações de padrões de feminilidade presentes em nossa sociedade. Nesse sentido, os padrões considerados ideais são retratados em suas falas, destacando-se a busca por alcançar o ideal de beleza e ser desejada pelos meninos. Isso evidencia a necessidade de se trabalhar as questões de gênero no contexto escolar.

Abaixo segue a representação de T. da figura feminina e masculina.

Desenho 1.



Desenho realizado pela aluna T.

Nos desenhos realizados por T., vemos a figura feminina e a masculina representadas de modo semelhante. Ambos possuem roupas, posturas e rostos parecidos. O elemento diferenciador do gênero é apenas o comprimento do cabelo, mais longo no desenho feminino.

*

Durante o recreio, a pesquisadora percebe que A. (menina com 11 anos) está chateada e se aproxima dela para uma conversa individual. Questionada sobre seu bem-estar, ela responde que está chateada porque tem dúvidas em relação a quem ela quer namorar, já que há dois garotos interessados em namorá-la.

Pesquisadora: Oi A. como você está? Parece chateada, algo te incomodou?

A. Responde: *Eu tô triste porque falaram que estou namorando o J. mas não tô não, ainda não decidi, tô entre ele e o P... que é meu vizinho e gosto dele porque gosta de mim do jeito que sou. Ah! ele também tá sempre me elogiando e não num gosta de mim por causa do meu corpo, ele gosta de mim por dentro, de como eu sou. Eu não tenho nem corpo assim de menina, nem tenho peito nem bunda, E tem muita menina aqui da escola que já tem. Eu sou assim, mas ele me acha bonita assim. O J. não! ele anda com outras meninas e parece que já tá namorando e quer namorar comigo também. Ah, é um saco isso...*

Percebe-se nesse trecho da fala de A. um indicador do incômodo que sente em relação a que gostem dela somente por seus atributos físicos, desconsiderando sua personalidade. Parece uma recusa a ser tratada como um objeto. Também valoriza o menino que percebe que ela é algo mais que seus atributos físicos. Ser foco de olhares e atenções masculinas em função da beleza é parte da produção normativa de masculinidade.

Em relação a seu corpo, sua resposta de considerá-lo feio corrobora sua fala anterior que demonstra insatisfação com o corpo, já que, segundo ela, não tem ainda aparência de um corpo de mulher. Para ela, seu corpo é ainda infantil, já que possuiu seios e nádegas pequenas, diferentemente das outras meninas que já têm um corpo bastante adulto. Veja o indutor abaixo:

Meu corpo: *é feio*

Com relação ao complemento de A., há que se destacar que ela foi a única participante desta pesquisa que respondeu de forma diferente ao indutor “ser menina é”. Chama a atenção o posicionamento de A. diante dos indutores e como suas respostas estão carregadas de sentidos que emergem sobre suas vivências. Diferentemente das outras meninas, A. considera que ser menina pode ser “pura aventura”, opondo-se a ideia de que ser menina é algo naturalmente chato como ocorre nas outras respostas. Além disso, ela realiza as brincadeiras que considera boas para que sua vida seja uma aventura, entre elas a brincadeira de polícia e ladrão. Diante do complemento “eu sou...” ela responde que é feliz, que gosta de brincar e não gosta de ser infeliz. Além disso, contrariando as respostas dos/as outros/as participantes, diz

que ser menino é algo estranho, ou seja, foi a única que atribuiu um valor negativo ao termo menino ao utilizar o adjetivo estranho. Veja os complementos abaixo:

Ser menino é: *gosado, (no sentido de estranho)*

Ser menina é: *pura aventura*

Gosto de brincar de: *pulicia e ladrão*

Eu sou: *feliz*

Eu gosto de: *brincar*

Não gosto de: *ser infeliz*

Questionada sobre o termo “pura aventura”, sua resposta ao complemento “**ser menina é**”, ela diz o seguinte:

“Meio que menina vamos dizer pode passar... enquanto menino faz outras coisas como trabalho. As meninas passam por evoluções na vida, e é uma aventura, como na menstruação, como no filho, como em toda a sua vida... meio que é uma aventura, principalmente quando você tem seu próprio filho, porque é uma aventura você ter um filho, você ficar menstruada e não ficar mestruada, é diferente.”

Nesse trecho aparece o indicador do valor de “ser menina” para ela, já que ela percebe as diferentes possibilidades que “ser mulher” podem acarretar em sua vida. Uma vida cheia de emoções e experiências que apenas as mulheres podem ter é algo valorizado por ela. Ela considera que “ser mulher” é uma experiência de vida mais completa que “ser homem”, já que só a mulher é capaz de gerar seu próprio filho. Atribui importância a ser mãe e a capacidade de gerar outra vida dentro de si. Atribui um caráter de aventura à experiência de ser mulher. Nesse caso parece que A. atribui à maternidade um novo significado, em vez de um destino inexorável como pode ser considerado por algumas mulheres ou uma tarefa, ela considerada a maternidade um poder, uma capacidade própria da mulher.

Com relação aos complementos abaixo apresentados, ela diz o seguinte: “ser infeliz eu considero não ter aventura, não ter vontade de viver”.

Eu sou: *feliz*

Eu gosto de: *brincar*

Não gosto de: *ser infeliz*

Suas respostas representam um indicador da relevância que tem para ela a vontade de fazer coisas em uma produção de sentidos subjetivos associada não só a escola, mas a seu modo de viver. A relevância da vontade de viver aparece presente em vários complementos de frases. Felicidade e infelicidade estão presentes em suas respostas. Sua felicidade está estreitamente relacionada a sua vontade de viver, algo que ela considera fundamental para sua vida.

Ainda em relação aos valores, ela fala da importância que dá à lealdade, característica que atribui aos seus verdadeiros amigos e amigas. Considera-se bastante significativa sua resposta frente ao complemento “meus amigos e amigas”, em que ela diz que “tem que ser leais”. Essa resposta representa um indicador da importância da verdadeira amizade. Diante do complemento meus amigos e amigas, ela responde:

Meus amigos e amigas: *tem que ser leais*

E continua:

“Eu quase não tenho amigo leal a mim. Tipo não falar de mim sobre as costas, mal ou bem, se quer falar alguma coisa ou reclamar pelo menos que fale na cara, na minha frente.”

Quando a pesquisadora pergunta se já aconteceu de algum amigo/amiga ser desleal a ela, responde que hoje mesmo aconteceu. Ela também diz que “não tenho muitas amigas meninas, tenho mais amigos meninos”. Algo que merece destaque é que a deslealdade para ela está mais associada as meninas do que aos meninos. No contexto escolar, a competitividade entre alunos e alunas é bastante estimulada, o que engloba a competitividade entre as meninas em busca da atenção dos meninos.

Diante do complemento abaixo, ela responde:

Meninas e meninos: *juntos podem fazer coisas maravilhosas. Tipo fazer criações, várias e outras coisas...*

Com as outras meninas: *é chato. Porque elas ficam falando de namorado, de música funk. Não gosto de falar disso. Eu gosto de agir, de ação, brincar e correr, mais do que de falar e falar.*

Apesar de considerar que ser menina é pura aventura, A. não considera que o fato de estar com outras meninas seja prazeroso, parece que não se identifica com elas e com as

atividades que realizam, mas sim com os meninos que considera seus amigos mais leais. Percebe-se que ela se identifica com atividades que exigem mais ação, como correr, brincar, e não se identifica com o comportamento de conversar sobre namorados, que é um comportamento associado às meninas. A não aceitação de um modelo padrão de feminilidade por A. demonstra uma resistência para seguir esse modelo que legitima a superioridade masculina.

Diante do complemento abaixo, ela diz:

Felicidade é: *ligeiramente legal. É incrível, você pode viver aventuras e você pode trabalhar num lugar que você gosta e num lugar tipo lixão... é incrível. Por isso que eu falei é ligeiramente legal, muito super hiper top legal. Você pode trabalhar catando cocô de cavalo e você pode ser feliz.*

Diante do complemento “Fico feliz quando”, sua resposta indica a postura de sujeito assumida por T. não só na escola, mas em sua vida. A forma como expressa que é feliz quando quer, demonstra a importância da vontade de viver que ela menciona em outros complementos como força motriz em relação a tudo em sua vida.

Fico feliz quando: *quero. Quando eu tô de bem com a vida, vamos dizer assim. Eu não faço nada apenas acontece. Depende do destino. Meu pai e minha mãe se separaram por destino. Tudo que acontece é destino. Se você pensar em muda o destino vai tá escrito que você vai pensar em mudar. Eu para mim, penso que pra que mudar o destino se ele sempre é bom para a gente. Ele acontece ou para nos esforçar ou pra mostrar que a vida não é assim, não é um conto de fadas, que um príncipe vai chegar e vai te salvar da bruxa má. Ou que você vai ter uma vida super feliz, vai trabalhar vai ficar rica e pronto. Só estudar, você vai passar e pronto. Terminou. O destino mostra para a gente que isso não acontece. Felicidade é isso! Nenhum ser ou nada pode afetar a felicidade e infelicidade, está trancada no cadeado. Nem um deus! Deus que algumas pessoas dizem que existe. E continua:*

A única coisa que eu pediria é felicidade, se eu não tivesse perna ou olho, eu queria ter felicidade. Eu quero fazer arquitetura, veterinária e trabalhar na embaixada. Eu posso até casar antes ou quando tiver na faculdade, mas só vou ter filho quando tiver dinheiro, para dar tudo de bom pra eles. ”

Diante da seguinte pergunta: Você acha que tem coisas diferentes para os meninos e meninas fazerem?

A. responde:

*“Não eu acho que é preconceito, puro preconceito. **As meninas podem ter órgãos diferentes, mas eles podem ter a mesma capacidade.** Cada um tem seu gosto. Morro de raiva de loja de brinquedo eles fazem a sessão menino, sessão menina. Tá roupa é uma coisa, mas brinquedo de carrinho de controle remoto eu adoro, mas nunca pude comprar porque minha família achava errado, a família da minha mãe. Eu adorava, mas eu não tinha como brincar. Eles sempre foram muito preconceituoso, também preconceito pelos colegas de escola. Eu estalei funk no meu celular para ver se eles gostavam de mim, mas não adianta. Para ver se tenho algum amigo na escola. Todo mundo na escola gosta, eu não gosto, bom ...gosto um pouco da Anita,(risos) mas nada mais. Se eu começasse a gostar talvez eu me enturmasse mais. Mas eu fico infeliz por causa disso. Eu fico sem escutar as minhas músicas. Lá no Rio de Janeiro era a mesma coisa, elas gostavam de boneca e rosa, e eu sempre gostei de branco. Eu tinha 13 Barbies e nunca brinquei com nenhuma. Eu brincava de subir na árvore, pintava com minha mãe, escalava. Hoje brinco de boneca não porque vou me enturmar mas porque eu quero.”*

E continua:

Cores também é preconceito rosa para menina e preto para o menino o azul. E eu gosto de verde e tem homem que veste rosa. Além disso, acho o desenho da Barbie superchato.

O reconhecimento das diferenças biológicas entre meninos e meninas aparece na fala de A., juntamente com sua explicação de que essas diferenças não significam diferenças relacionadas à capacidade de fazer coisas. Além disso, A. não sente que o fato de ser menina lhe impossibilite de realizar as atividades que deseja. Por outro lado, reconhece o preconceito dos outros, seja familiares ou amigos, em relação às expectativas que são atribuídas aos meninos e às meninas. Seu posicionamento reflete a emergência de tensão e resistência em relação a essas expectativas. Mesmo assim, em certos momentos ela acaba fazendo coisas que não gostaria para poder se aproximar do padrão feminino, ainda que isso lhe deixe insatisfeita.

Quando a pesquisadora pergunta se ela faz outras coisas que não gosta para poder se enturmar? Ela responde:

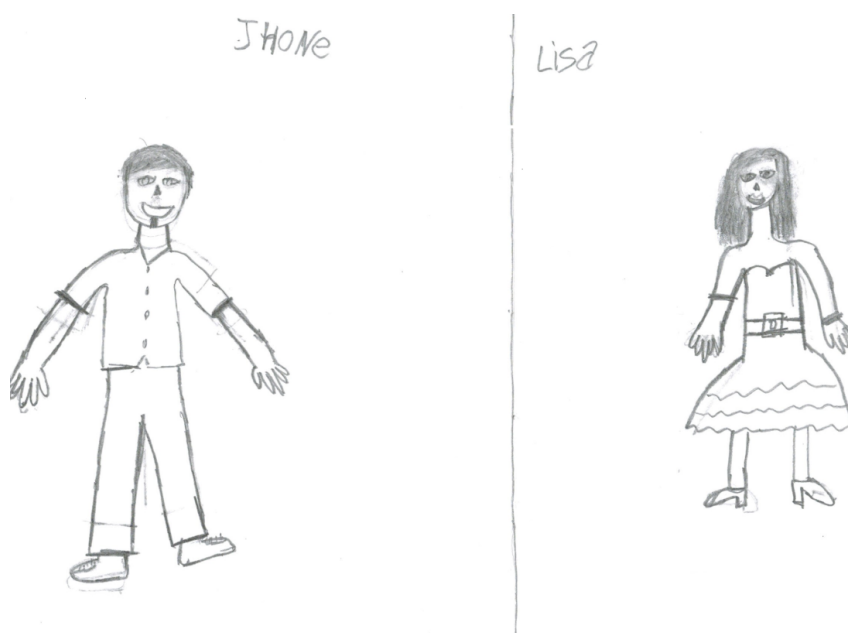
“Pro meu pai ficar feliz eu faço natação, porque ele faz desde pequeno. Eu não gosto muito, porque eu prefiro saltos. Eu tô super orgulhosa de mim porque eu tô quase entrando na equipe. Eu conto pro meu pai, mas ele não liga porque não é natação. E quando eu tiver boa na natação para entrar na equipe vou sair e ele vai ficar bravo comigo. E se digo que não gosto ele diz que não sei de nada, porque sou criança.”

A falta de reconhecimento do seu pai em relação aos seus gostos e aptidões aparece nesse trecho como indicador da importância que tem para ela ser reconhecida pelo seu pai, mas não chega a ser um impeditivo para que ela faça o que gosta. A. mantém sua postura e negocia nos contextos dos quais participa qual posicionamento quer assumir, sempre como sujeito de seu processo. Além disso, reconhece que ao fazer algo que não lhe agrada se sente insatisfeita.

Nos complementos e trechos da fala de A. acima aparecem indicadores do valor de ser menina, já que A. percebe as diferentes possibilidades que isso pode acarretar em sua vida. Além disso, seu posicionamento reflete a emergência de tensão e resistência em relação as expectativas relacionadas aos gêneros. Parece que A. não corresponde a esse modelo hierárquico de gênero, pois produziu, a partir de suas vivências pessoais, novos sentidos subjetivos em relação ao ser menina, ressignificando suas vivências e atribuindo ao gênero feminino um caráter especial de aventuras. Isso demonstra que gênero não se trata de mera determinação social.

Abaixo segue a representação de A. da figura feminina e masculina.

Desenho 2.



Desenho realizado pela aluna A.

Nos desenhos realizados por A, vemos uma clara distinção entre o gênero masculino e feminino. A figura feminina aparece com trajes e cabelos longos, já o homem veste calça e camisa e usa um pequeno cavanhaque.

*

Nas respostas de G. (menino com 13 anos) demonstra um desprezo com relação a “ser menina”, que é considerado uma experiência chata. É interessante notar que há um padrão de resposta nesse sentido, já que os dois outros meninos e meninas que participaram dessa pesquisa assumiram a mesma posição diante desse complemento de frases.

Ser menino é: *legal*

Ser menina é: *chato. Eu não sei o que elas fazem, eu sei que é chato. Minha irmã mais velha é otária. Eu não gosto dela. Filme de menina é chato, tipo filme da Barbie.*

Gosta de brincar de: *bola. Parei de brincar de policia ladrão, mas parei porque não pode correr e porque já estou maior.*

Em seus complementos, G. apresenta respostas simplórias, pouco elaboradas. Além disso, adota uma postura de distanciamento das características atribuídas às meninas ao se distanciar das brincadeiras realizadas pelas meninas. Ou seja, ele faz questão de não se parecer com as meninas. Sua fala também indica que, embora reconheça que as meninas são capazes de realizar as mesmas atividades que os meninos, são “naturalmente” inferiores. Isso condiz com a base da diferenciação em que se constrói o modelo binário. Um indicador importante é a construção da masculinidade dominante que aparece nos diferentes complementos e atitudes de G. Isso porque, durante o intervalo, G. é um dos que provoca os/as alunos /as que estão no pingue-pongue, impondo sua vontade de jogar sem respeitar a fila. Ele impõe sua vontade à força, demonstrando, assim, seu poder. Nesse sentido, o comportamento que G. apresenta durante o recreio condiz com a resposta dada ao complemento “se brigo é porque”.

Eu sou: *G. (seu nome)*

Eu gosto de: *bola Tem uma menina que joga bem, mas joga bem para menina. Os meninos jogam melhor em geral.*

Não gosto de: *boneca. Quem brinca de boneca é mulher. Eu acho isso!*

Meu corpo: *bonito. É (RISOS) feio. É feio não é bonito. A diferença é que mulher tem seios e o homem não tem. Não tem corpo de homem bonito. Oxi! o meu, como eu vou achar corpo de homem bonito.*

Se brigo é porque: *quis!. Eu brigo quando encham meu saco. Mas não brigo muito.*

Fico feliz quando: *eu como*

Felicidade: *é nada*

Nos complementos e trechos da fala de G. acima aparecem indicadores que condizem com a base de diferenciação em que se constrói o modelo binário de gênero, onde o masculino ocupa lugar de superioridade. Além disso, aparece um indicador importante da construção da masculinidade dominante nos diferentes complementos e atitudes de G.

Abaixo segue duas representações de G.. A primeira, G. mostra um homem segurando uma faca. O segundo desenho, apresenta a representação das figuras femininas e masculinas.

Desenho 3.



Desenhos realizados pelo aluno G.

Nos desenhos de G. aparecem símbolos de marcas de roupas, armas e um cigarro suspeito. Nos seus desenhos comparecem símbolos da sociedade de consumo, o que inclui o uso de grifes e uma suposta apologia às drogas. A utilização desses símbolos parece indicar a importância que tem para ele a busca pelo poder e pelo *status*. Além disso, o uso das armas relaciona-se ao poder, já que são instrumentos que possibilitam a imposição da vontade à força ou pela ameaça.

*

R. (menino com 13 anos), assim como os outros dois meninos, diz que considera que ser menino é algo legal e ser menina é chato. Ao ser indagado sobre o porquê, ele responde que é porque os meninos podem fazer muitas mais coisas e, por isso, é muito mais divertido. Ele exemplifica com a atividade de jogar futebol, que, para ele, está associada ao masculino. Por outro lado, brincar de boneca está associado para ele ao gênero feminino. Do mesmo modo que respondeu o aluno G., R. também responde ao indutor “não gosto de” que não gosta de boneca, se distanciando da atividade associada as meninas. Além disso, o futebol é bastante valorizado por R. que, diante dos indutores “felicidade é” e “fico feliz”, respondeu que fica feliz quando marca um gol. O Futebol aparece no centro de suas respostas, o que demonstra o lugar especial que esse esporte ocupa na subjetividade social do Brasil. Cumpre destacar que suas respostas se assemelham muito às respostas de G.

R. responde, diante dos seguintes complementos:

Ser menino é: *legal. Faço coisas que as meninas não fazem, tipo gostar de futebol.*

Ser menina é: *chato. Meninas são mimadas*

Eu sou: *menino*

Eu gosto de: *joga bola*

Não gosto de: *buneca. Brincar de boneca é ruim, não brinco. Eu gosto de futebol e vídeo game.*

Se brigo é porque: *chinga minha mãe ou falam mal de mim aí eu brigo.*

Meninos e meninas: *legal. Namoro há uns 5 meses, não to apaixonado mas namoro. Oxi! Esse negócio de apaixonar.*

Minha brincadeira favorita é: *joga bola*

Com os outros meninos: *jogo bola*

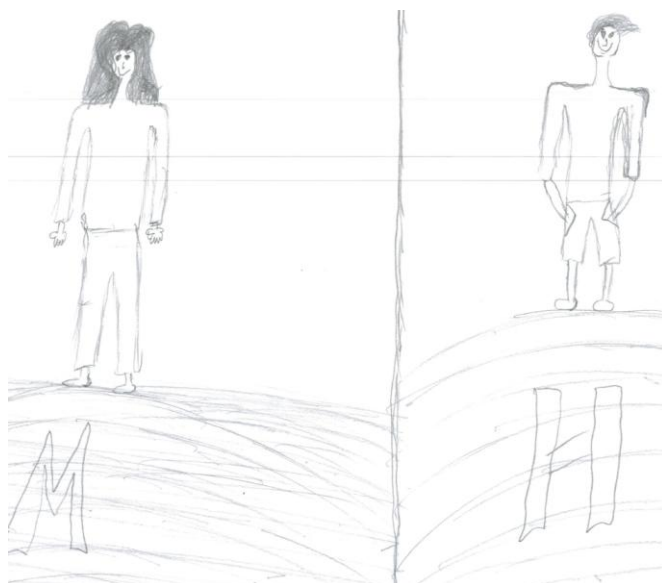
Felicidade é: *jogar bola*

Fico feliz quando: *faço um gol.*

Os complementos e trechos da fala de R. *supra* citados indicam a importância que tem para ele agir de acordo com a representação do padrão de masculinidade presente em nossa sociedade. Sendo assim, há um distanciamento das atividades realizadas pelas meninas como forma de afastar qualquer menção a possíveis semelhanças com o gênero feminino. Nesse sentido, o masculino aparece associado à ação, à rivalidade, à competitividade e à busca por afirmar o modelo hegemônico de masculinidade.

Abaixo segue duas representações de R.. A primeira, R. apresenta a representação das figuras femininas e masculinas. Na segunda, mostra o cultivo do que supostamente é “maconha” por um rapaz vestindo roupa de grife.

Desenho 4.



Desenhos realizados pelo aluno R.

Nos desenhos de R. aparecem (assim como no desenho do G.) símbolos de marcas de roupas e um pé de “maconha”. O homem aparece regando e cuidando de uma planta, vestindo uma camiseta de grife. A mulher aparece ao lado, com as mãos no bolso, vestindo uma camiseta da mesma grife famosa de roupa. Nos seus desenhos aparecem símbolos da sociedade de consumo, além das drogas. Parece ser um indicador da importância que tem

para ele a busca por poder e *status*. Infelizmente, especialmente nas periferias, a ascensão econômica de muitos jovens se dá por meio do tráfico de drogas, assim isso acaba por associar o sucesso a essa conduta, servindo de modelo para muitos jovens. Em outro desenho realizado por R., aparecem as letras M e H maiúsculas, desenhadas embaixo de cada figura. Parece ser uma tentativa de distinguir os homens das mulheres de forma mais clara.

*

Em relação a N. (menino com 11 anos) responde aos complementos abaixo da seguinte forma:

Ser menino é: *legal.*

Ser menina é: *chato. Se menina deve ser chato, eu acho que é chato. Menina gosta de coisa que menino não gosta. Por exemplo, a minha irmã fica me atentando, eu vou instalar o vídeo game e ela diz que quer jogar. Fica me sacaneando porque sabe andar de skate melhor que eu.*

Diante de sua resposta, a pesquisadora pede que lhe explique o porquê e lhe pergunta se há diferenças entre as meninas e os meninos, ele responde:

“Menino gosta mais de jogar futebol. Algumas meninas também, só algumas. Totó também é de menino, mas tem menina que joga. Desenho de guerra também é coisa de menino e menina não gosta. As cores de menino e menina são diferentes... azul e preto são de menino. Eu tenho duas irmãs e uma gosta muito de brincar comigo e a outra não. A mais velha não gosta de brincar comigo, mas a minha irmã pequena brinca e só tem 1 ano e 10 meses. Eu já joguei os jogos da minha irmã mais velha e não gostei ...por isso não jogo. Meu pai gosta mais de brincar com minhas irmãs e minha mãe gosta de ver TV.”

Com relação ao recreio, N. diz que prefere brincar com as crianças mais novas. Diferente dos outros dois meninos, N. assume uma postura distinta e critica as brincadeiras agressivas e as brigas entre os meninos. Ele prefere brincar com crianças mais novas, já que os mais velhos preferem andar pelos corredores arrumando confusão. Além disso, N. se destaca no colégio por ser um dos alunos mais aplicados e com as notas mais altas da escola.

O recreio: *é bom. No recreio eu jogo pingue-pongue. Não jogo polícia e ladrão, brinquei só uma vez. Eu brinco mais com os mais novos do 5º ano, eu prefiro.*

Gosto de brincar de: *futebol. É o que eu mais gosto, mas também gosto de handbol. Futebol é mais difícil, mas com o pé tenho mais força que na mão.*

Eu sou: *menino*

Meninos e meninas: *são crianças*

Eu gosto de: *jogar vídeo game e futebol. Jogo com meu primo, aí eu gosto. Aqui na escola é ruim jogar futebol, os meninos são chatos porque ficam brigando toda hora.*

Com relação ao complemento abaixo, N. responde:

Meu corpo: *é incrível. É por dentro que é incrível, tem uns órgãos dentro do nosso corpo tudo que acontece é incrível.*

Diante de sua resposta, a pesquisadora pergunta se tem interesse em ser médico, ele responde:

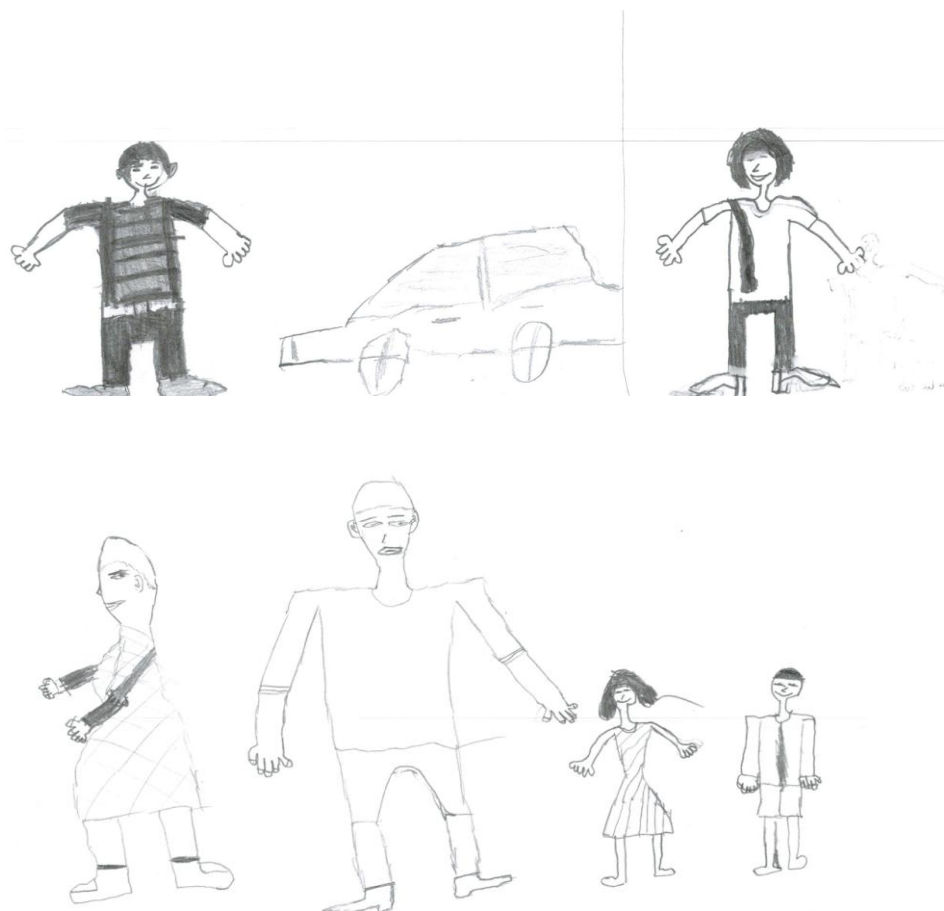
Mas eu não quero ser médico, quero ser engenheiro mecânico. Minha irmã quer ser delegada, mas ela tem medo de morto... E eu pergunto para ela como você quer ser delegado se você tem medo de ver morto?

N. apresenta respostas mais elaboradas, em oposição aos demais meninos que participaram dessa pesquisa. Seu modo de ser parece não exigir uma constante autoafirmação de sua masculinidade, não havendo um medo da feminilidade como ocorre com os outros meninos da pesquisa que, além de possuírem uma necessidade de autoafirmação, buscam negar qualquer semelhança ao gênero feminino.

Os complementos e trechos da fala de N. acima parecem indicar que, assim como a menina A. de 13 anos, N. também produziu novos sentidos subjetivos em relação a ser menino, não correspondendo ao modelo hierárquico de gênero. Embora a escola exerça influência na construção dos gêneros, N. se posiciona de forma contrária a simples reprodução desse modelo, seja através das atividades que realiza ou em razão das representações que tem.

Abaixo segue as representações de N. que apresenta figuras femininas e masculinas.

Desenho 5.



Desenhos realizados pelo aluno N.

Nos desenhos realizados por N. aparece um homem ao lado do carro, que é considerado em nossa sociedade *status*. Quando a pesquisadora conversou a respeito do desenho, ele respondeu que era o homem quem conduzia o carro. Como essa conversa se deu em grupo, a aluna A. imediatamente interveio afirmando que essa posição é preconceituosa, pois as mulheres também dirigem e têm carros. N. pensou e respondeu que sim, que isso é verdade.

Quanto ao segundo desenho, ele representou uma família com o pai, a mãe, o filho e a filha. O pai aparece no desenho em um tamanho superior ao da mãe. Já os filhos aparecem bem vestidos e em proporções semelhantes.

*

Quanto as outras duas alunas J. e E., que participaram dessa pesquisa, seus complementos e desenhos foram muito similares aos que foram analisados nessa pesquisa, de modo que seu material não foi selecionado para uma análise mais detalhada. Em razão da limitação temporal desse trabalho, optou-se por não apresentá-los integralmente. Contudo, considera-se que todos os/as participantes dessa pesquisa foram fundamentais para o seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O funcionamento da escola como instituição é determinado por um sistema normativo que é regulamentado em âmbito nacional pelo Ministério de Educação e no âmbito distrital pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Porém, cada escola representa um espaço de produção de subjetividade social que está relacionado com o seu funcionamento como instituição e com o posicionamento dos/as alunos/as e professores/as, que são aspectos inseparáveis dessa subjetividade social. A subjetividade social da escola se expressa de diferentes formas no contexto escolar, seja por meio de suas concepções, das regras que estabelece, assim como dos valores que pretende transmitir. A escola tem, portanto, um papel de fundamental importância, não somente como “transmissora” de conhecimento, mas também como espaço de desenvolvimento integral do seu aluno/a. Compreende-se que o contexto escolar, assim como outros contextos dos quais a criança participa, contribui para formação da subjetividade de seus alunos e de suas alunas.

Nesse sentido, González Rey (2010), esclarece que dos espaços sociais, que nesse caso específico é a escola, emergem formas de subjetivação que se concretizam nas diferentes atividades compartilhadas pelos alunos/as e professores/as, o que gera sentidos subjetivos distintos em cada um deles/as, correspondendo a uma parte da subjetividade individual daqueles que compartilham esse espaço. Do mesmo modo, as questões de gênero também se constituem subjetivamente, já que a construção dos gêneros é um processo singular e, portanto inseparável da história de cada sujeito. Sendo assim, as questões de gênero também se constituem subjetivamente de diferentes formas, pois cada aluno/aluna é único/a.

Cabe ressaltar que a polaridade construída entre homens e mulheres, apesar de muitas vezes nos parecer algo natural, universal e a-histórico, é algo construído e historicamente situado. Segundo Scott (1995), a categoria gênero vem atrelada a um conjunto de símbolos presentes em nossa sociedade. Assim, a interpretação dos significados desses símbolos em nossa cultura são os responsáveis pela construção dos nossos modelos de masculinidade e feminilidade.

Considerando que a escola tradicionalmente vem exercendo um papel importante na produção e reprodução dos estereótipos de gênero. Isso porque a escola e seus professores e professoras, muitas vezes, reproduzem estereótipos de gênero sem perceberem que tratam de forma desigual aos seus alunos e alunas, através de práticas discriminatórias baseadas nas concepções que possuem sobre os gêneros. Faz-se necessário pensar as questões de gênero dentro desse espaço, trabalhando de modo a construir novas práticas. Ainda, considerando que

gênero não é apenas um sistema de diferenças sexuadas igualitárias, mas sim um sistema hierárquico, de privilégio masculino, é preciso ir além do simples rechaço da ideia de desigualdade. Para tanto, é necessário trabalhar sobre a configuração binária dos gêneros para produzir, dependendo da proposta política, a equidade de gênero, ou mesmo a sua superação/desconstrução.

Por isso, faz-se necessário tornar evidente o caráter cultural e relacional dessa categoria, de modo à desnaturalizar as diferenças socialmente construídas entre meninos e meninas, para, dessa forma, compreender que todos/as somos iguais independentemente do substrato biológico com que nascemos. É preciso estar atento para que nossas aparentes diferenças físicas não se tornem diferenças de valor entre as pessoas.

Na realização desta pesquisa, a Epistemologia Qualitativa possibilitou através dos instrumentos adotados, analisar as diferentes produções de sentido associadas às questões de gênero dentro do espaço escolar.

De modo geral, percebe-se que muitas crianças agem de acordo com as representações de padrões de feminilidade e masculinidade presentes em nossa sociedade, já que os padrões considerados ideais são retratados em suas falas. Entre os meninos, o masculino aparece associado à ação, à rivalidade, à competitividade e à busca por afirmar o modelo hegemônico de masculinidade. Já no caso das meninas, destaca-se a busca por alcançar o ideal de beleza, sentir-se reconhecida pelos seus pares, a importância da maternidade e serem desejadas pelos meninos.

A despeito disso, os casos de A. e N. parecem indicar que não correspondem a esse modelo hierárquico de gênero, pois produziram, a partir de suas vivências pessoais, novos sentidos subjetivos em relação ao ser menina ou ser menino. Portanto, constata-se que gênero não se trata de mera determinação social. Desse modo, há espaço para a produção subjetiva singular que é própria de cada sujeito/a.

Ainda nesse sentido, as questões de gênero e sua relação com o espaço escolar sugerem uma contradição entre o que se espera das crianças a partir de uma visão baseada no modelo binário de gênero e seus verdadeiros interesses e aptidões. Em particular, percebe-se que algumas crianças criam espaços de negociação para resolver essa contradição. Apesar de não se identificarem plenamente com todas as atividades associadas ao seu gênero, realizam essas atividades para se sentirem pertencentes a ele.

Destaca-se, ainda, que os diferentes contextos que fazem parte da vida das crianças possibilitam a vivência de situações de reconhecimento e identificação com grupos ou pessoas do mesmo gênero, assim como momentos de tensão em relação aos padrões previamente

estabelecidos no que concerne às relações entre os gêneros. A complexidade desse processo torna evidente o surgimento de diferentes narrativas frente às questões de gênero e o modo como cada aluno ou aluna se posiciona diante dessas questões. Também se percebe que há o reconhecimento do preconceito de gênero na fala de alguns participantes, embora não seja o tema desta pesquisa, cabe destacar a importância de se tratar desse tema no espaço escolar.

Este estudo permitiu uma melhor compreensão sobre os processos de construção das relações de gênero no ambiente escolar. Também possibilitou compreender os diferentes processos envolvidos na produção e reprodução das diferenças de gêneros dentro desse espaço, trazendo contribuições importantes ao evidenciar a forma como a escola contribui para a organização da subjetividade de seus/as alunos/as.

Para finalizar, considera-se que a escola vista como um espaço motivador e acolhedor pode contribuir na superação do modelo hierárquico de gênero. Para tanto, faz-se necessário trabalhar junto aos professores e professoras, alunos/alunas e toda a comunidade escolar, trazendo a debate discussões sobre gênero para que se desnaturalizem as práticas escolares preconceituosas. Há que se propiciar uma verdadeira mudança cultural da escola, pensando-se em estratégias para desnaturalizar as diferenças socialmente construídas. Mas para isto é necessário engajar também a família e a comunidade que, do contrário, podem ser grandes adversárias desta mudança.

É impossível pensar em educação nos dias de hoje sem considerar a diversidade presente em nossa sociedade. Ademais, essa diversidade não está relacionada somente às questões de gênero, já que abrange também outros aspectos como etnia, credo, classe social.

REFERÊNCIAS

- ALBERNAZ, Lady Selma; LONGHI, Márcia. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de. **Gênero, diversidade e desigualdades na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 75-95.
- ALVARENGA, Elda. **Relações de gênero nos cotidianos escolares: a escolarização na manutenção/transformação da opressão sexista**. Contagem: Santa Clara, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, 2009.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 13-37.
- CAMPOLINA, Luciana; MARTINEZ, Albertina. A escola em sua dimensão reprodutiva: Possibilidades e limites de inovação na educação. In: TUNES, Elizabeth (Org.). **Sem escola, Sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011, p. 31-58.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, Gênero e Relações Escola-Família. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.121, p. 41-58. Jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>
- CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n.46, p. 99-266, Abr. 2011.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antonio Flavio ;CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 90-124.
- FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 57-75.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. . Psicologia e saúde: desafios atuais. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 10, n.2, p. 23-47, 1997.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**. Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O sujeito que aprende. Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2008, p. 29-44.

_____. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. **Psicologia ciência e profissão**. Brasília, v.30, n.2, p. 328-344, 2010.

_____. **O sujeito que aprende**: a aprendizagem como processo de desenvolvimento. Projeto de Pesquisa desenvolvido junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico 2010a.

_____. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Líber Livros, 2012, p. 21-42.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Uchoa. Gênero, Sexualidade e Desenvolvimento Humano: Construindo uma cultura democrática na escola. In; DESSEN, Maria Auxiliadora; MACIEL, Diva Albuquerque (Orgs.). **A Ciência do Desenvolvimento Humano**: desafios para a Psicologia e a Educação. Curitiba: Juruá, 2014, p. 145-171.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs.). **Ensino e aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liberlivros, 2012, p. 85-109.

MARIANO, Silvana Aparecida. **O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38114358002>> Acesso em: 21 maio 2014. Estudos Feministas. Florianópolis, 13(3):320, setembro-dezembro/2005

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 11 de setembro, 2014.

MONTENEGRO, Maria Eleusa. O estudo da subjetividade na perspectiva histórico-cultural: um avanço nos clássicos. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liberlivros, 2012, p. 43- 57.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

SCOTT, Joan: “Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul /dez, 1995.

SCOTT, Joan. “Entrevista com Joan Wallach Scott – Ponto de Vista”. **Estudos Feministas**. Rio de Janeiro, v.6, n.1, p. 1-12, 1998.

VIANNA, Claudia. Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997, p. 119-129.

VIANNA, Claudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 93-105.

SEGATO, Rita Laura. Os percursos do gênero na antropologia e para além dela. (1998). Unb ver como tenho que referenciar.

SUBIRATS, Marina. Niños e niñas en la escuela: una exploración de los códigos de gênero actuales. In: FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Marxismo y sociología de la educación**. Madrid: Akal Universitária, 1986, p. 381-409.

TEDRUS, Dora Maria de Almeida Sousa. **A relação adulto-criança: um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas**. Campinas: Unicamp, 1998.

APÊNDICE A

Lista completa dos complementos de frase apresentados aos alunos e as alunas:

Ser menina é

Ser menino é

Gosto de brincar de

Eu sou

Gosto de

Não gosto de

Meus amigos/as

Meu corpo

A escola

Se brigo é porque

O recreio

Meninas e meninos

Minha cor favorita é

Minha brincadeira favorita é

Com as outras meninas

Com os outros meninos

Felicidade é

Fico feliz quando

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“A construção dos gêneros no contexto escolar”

Instituição dos pesquisadores: Centro Universitário de Brasília

Pesquisador responsável: José Bizerril

Pesquisadora auxiliar: Erica Andrade Prieto

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que seu filho/filha está sendo convidado/a participar.

Antes de decidir se autoriza a participação do seu filho/filha (de livre e espontânea vontade), você deverá ler e compreender os esclarecimentos abaixo. Ao final, caso decida autorizar a participação do seu filho/filha, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia deste documento.

Fique a vontade para fazer a pergunta que julgar necessária antes de assinar o presente documento. A pesquisadora auxiliar responsável por este estudo responderá as perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Seu filho/filha receberá esclarecimento sobre a pesquisa para decidir se aceita participar ou não.

Natureza e objetivos do estudo

O objetivo específico deste estudo é compreender de que forma ocorre a construção dos gêneros no espaço escolar.

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar exatamente por pertencer a um grupo de alunos(as) do ensino fundamental de uma escola pública do DF.

Procedimentos do estudo

A colaboração prestada pelo aluno/aluna consiste em participar das atividades desenvolvidas pela pesquisadora no espaço escolar.

O procedimento consiste na realização de conversas com o aluno/aluna, elaboração de desenhos por parte destes e a apresentação de complemento de frases que pretendo apresentar aos alunos/alunas para que, individualmente ou em grupo, cheguem a uma resposta.

A atividade do aluno/aluna se restringe a essa participação, não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.

Não serão realizadas gravações de nenhum tipo. Apenas serão feitas observações e registros das atividades realizadas pelo grupo pela pesquisadora.

Riscos e benefícios

Esta pesquisa se define como de risco mínimo por não utilizar procedimentos invasivos nem propor intervenções de nenhuma espécie.

Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, seu filho/filha não precisa realizá-lo.

A participação do seu filho/filha poderá ajudar no maior conhecimento acerca da construção do gênero no contexto escolar.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

A participação é voluntária. Seu filho/filha não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.

O aluno/aluna poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora responsável.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa que tratam da participação de seres humanos, o aluno/aluna participante não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

Os dados obtidos serão manuseados somente pela pesquisadora e seu orientador. Não será permitido o acesso por outras pessoas.

O material com as informações sobre seu filho/filha (registro das entrevistas e registro das observações) ficará guardado sob a responsabilidade da pesquisadora auxiliar Erica Andrade Prieto, que garantirá a manutenção do sigilo e confidencialidade.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar o nome do/a aluno/a, instituição a qual pertence ou qualquer informação que possa identificar sua filha/filho garantindo a privacidade.

Eu, _____ RG _____, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, autorizo voluntariamente a participação do meu filho/filha neste estudo.

Brasília, _____ de _____ de _____

Aluna / Aluno:

Responsável legal do aluno/aluna.

Orientador: Prof. José Bizerril. Email: questoes.antropologicas@gmail.com

Pesquisadora auxiliar: Erica Andrade Prieto, telefone/celular: 81366672

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/UniCEUB, telefone 39661511, e-mail comitê.bioetica@uniceub.br.